

Universidad Tecnológica de Pereira  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Maestría en Infancia

“Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”

Campo de Experiencia Bilingüe–Filosófico

Para la Primera Infancia

Investigadoras:

Diana Carolina Durango Isaza

Paola Andrea Hincapié Rincón

Directora: Dra. Rosa María Guilleumas García

Tesis presentada a la Maestría en Infancia como requisito de grado  
para la obtención del título de Magister en Infancia

Septiembre, 2020

## Resumen

Son numerosos los esfuerzos que el Estado colombiano ha generado en pro de la primera infancia. No obstante, aún no contempla el bilingüismo como medio para fortalecer la comprensión y la expresión oral en inglés de los niños menores de 5 años. Y aunque reconoce la necesidad de que los niños se cuestionen sobre el medio que les rodea, no propone una metodología específica para que les enseñe a pensar filosóficamente. Esta investigación cuasi-experimental de carácter mixto describe y sistematiza una propuesta metodológica para potenciar, en la primera infancia, las habilidades bilingües a nivel comprensivo y expresivo del lenguaje hablado (español-inglés) y el pensamiento filosófico por medio del translingüismo y la Comunidad de Especulación “Pensando en Torno al Ugly Duckling<sup>1</sup> de las Colonias”<sup>2</sup> e interpreta su efectividad basada en los hallazgos arrojados por las rejillas valorativas inicial y final, entrevistas, sesiones de recuerdo estimulado, diarios de campo y grupos focales, así como las percepciones de las maestras infantiles e investigadoras, y los padres acerca de la implementación y sus repercusiones en los niños. Esta experiencia pedagógica se realizó en las fases de: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso con 8 niños y 2 niñas de 4 a 5 años del grado jardín del Centro de Primera Infancia Re+Creo en la comunidad de las Colonias de Pereira. Los resultados indican la viabilidad de instaurar Comunidades de Especulación y/o Investigación dentro de un proceso bilingüe transversalizando los contenidos. La sinergia de ambos campos potenció el pensamiento filosófico, el lenguaje oral en inglés, la escucha activa y la memoria de trabajo los cuales permiten que se apropie el conocimiento con mayor facilidad. Contribuyó también al desarrollo de habilidades sociales, la competencia intercultural, la autorregulación y la resolución de conflictos en los niños, fomentando su participación, la empatía, y el reconocimiento de si y el de los demás.

***Palabras claves: Educación inicial, didáctica del inglés, bilingüismo, translingüismo, Filosofía para Niños, desarrollo del pensamiento, funciones ejecutivas, habilidades para la vida, Comunidad de Especulación, filosofar.***

---

<sup>1</sup> Traducción de Patito Feo al inglés: Ugly Duckling

<sup>2</sup> Comunidad de Especulación “Pensando en Torno al Ugly Duckling (Patito Feo) de las Colonias” se trata de una estrategia filosófica basada en la metodología empleada por Filosofía para Niños de Lipman (1998) y De Puig y Sátiro (2008).

### **Abstract**

Colombian government continuously makes numerous efforts in favor of early childhood. However, it does not consider bilingualism as a mean to strengthen the English language oral comprehension and production in children less than 5 years of age. Although it recognizes the need for children to question the environment that surrounds them, does not contain a specific methodology that teaches children to think philosophically. This quasi-experimental mix method research (qualitative and quantitative) describes and systematizes a methodological proposal to enrich during early childhood the oral language bilingual abilities in terms of comprehension and production (Spanish-English) and the philosophical thinking by means of translanguaging and a Community of Speculation labeled “Thinking around the Ugly Duckling of the Colonias” and interprets its effectiveness based on the data collected in interviews, stimulated recall sessions, field notes, focal groups and the comparison of the pretests-posttests assessment rubrics; as well as, early childhood educators, parents and researcher’s perceptions of the implementation and children’s repercussions of the project. This pedagogical practicum was developed along considering four momentums named: to explore, plan, live the experience and assess the process. It was carried out with 10 four- to five-year-old children: eight males and two females belonging to the grade level of jardín of the Early Childhood Center Re+Creo in the Colonias’ community of Pereira. The results show the viability of establishing Communities of Speculation and/or Thinking within a bilingual process transversalizing content. Both fields’ synergy strengthens the philosophical thinking, English language oral skills, active listening, and the working memory which permit knowledge to be appropriated easily. It also contributed to the development of social abilities, intercultural competence, auto regulation and children’s problem solving promoting their participation, empathy and the acknowledgement of themselves and others.

***Keywords: early childhood education, English language acquisition, bilingualism, translanguaging, philosophy for children, thinking development, executive functions, abilities for life, community of speculation, philosophize.***

## Tabla de Contenido

Resumen .....	i
Abstract .....	ii
1. Planteamiento del Problema .....	1
1.1. Pregunta de Investigación .....	9
1.2. Objetivos .....	9
1.2.1. <i>Objetivo General</i> .....	9
1.2.2. <i>Objetivos Específicos</i> .....	10
2. Marco Teórico .....	11
2.1. Marco Conceptual.....	11
2.1.1. <i>Infancia</i> .....	11
2.1.1.1. Mirada Filosófica. ....	12
2.1.1.2. Mirada Educativa.....	13
2.1.2. <i>Primera Infancia y Educación Inicial</i> .....	14
2.1.2.1. Mirada Jurídica. ....	14
2.1.2.2. Mirada Educativa.....	15
2.1.3. <i>Educación Inicial Para el Bilingüismo</i> .....	18
2.1.3.1. Translingüismo. ....	22
2.1.3.2. Desarrollo de las Habilidades Comunicativas del Lenguaje Oral en la Primera Infancia Bilingüe.....	26
2.1.3.2.1. Valorar el Desarrollo y las Habilidades Comunicativas.....	28
2.1.3.2.2. Valorar las Habilidades Comunicativas en la Lengua Extranjera. ....	43
2.1.4. <i>La Filosofía como Herramienta del Pensar</i> .....	49
2.1.4.1. Filosofar con Niños.....	51
2.1.4.3. Comunidad de Indagación y Comunidad de Especulación.....	53
2.1.4.3.1. La Formulación de Preguntas Dentro de la Comunidad de Especulación. ....	56
2.1.5. <i>Narrar Cuentos en Educación Inicial-Preescolar</i> .....	58
2.1.5.1. El Patito Feo como Herramienta Literaria: Translingüismo y Desarrollo del Pensamiento. ....	61

2.2. Estado del Arte .....	64
2.2.1. Educación Inicial Colombiana en pro del Bilingüismo .....	64
2.2.2. Los Programas de Filosofía Para Niños en Colombia y el Mundo.....	68
3. Metodología .....	74
3.1. Tipo de Investigación .....	74
3.2. Contexto y Población.....	79
3.3. Participantes y Roles .....	79
3.4. Métodos de Recolección de Datos.....	80
3.4.1. Entrevistas .....	80
3.4.2. Grupo Focal .....	81
3.4.3. Recuerdo Estimulado y Bitácoras de la Práctica Pedagógica (Diario de Campo)....	81
3.4.4. Rejillas Para Valorar el Desarrollo de Habilidades en la Primera Infancia .....	81
3.4.4.1. Valorar la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes. ....	82
3.4.4.1.1. Valorar la Oralidad Desde lo Receptivo.....	87
3.4.4.1.2. Valorar la Oralidad Desde lo Expresivo.....	87
3.4.4.2. Valorar las Habilidades del Pensamiento Filosófico.....	87
3.4.4.2.1. Habilidad de Investigación. ....	91
3.4.4.2.2. Habilidad de Conceptualización.....	93
3.4.4.2.3. Habilidad de Razonamiento.....	94
3.4.4.2.4. Habilidad de Traducción. ....	96
3.4.5. Prueba Estadística T-Student Para Muestras Relacionadas .....	98
3.5. Procedimiento .....	101
3.5.1. Fase Uno: Indagar - Caracterizar la Población.....	101
3.5.2. Fase Dos: Proyectar - Diseño del Campo de Experiencia .....	101
3.5.2. Fase Tres: Vivir la Experiencia.....	102
3.5.4. Fase Cuatro: Valorar el Proceso - Análisis y Valorar el Proceso .....	102
3.6. Variables y Categorías .....	104
3.7. Análisis de Datos .....	105
3.7. Consideraciones Éticas .....	107
3.7.1. Validación del Diseño Metodológico .....	107
3.7.2. Consentimiento Informado .....	108
3.7.3. Honra y Respeto.....	109

3.7.4. Reciprocidad.....	109
4. Hallazgos y Discusión.....	110
4.1. Analizar y Valorar el Proceso de la Experiencia Bilingüe Filosófica “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias” .....	111
4.1.1. Desarrollo del Lenguaje Hablado en Inglés: Receptivo-Expresivo en la Experiencia Bilingüe-Filosófica.....	111
4.1.1.1. Observación Inicial del Componente Bilingüe. ....	112
4.1.1.1.1. Diagnóstico Comprensión Oral. ....	112
4.1.1.1.2. Diagnóstico de la Expresión Oral.....	116
4.1.1.2. Observación Final del Componente Bilingüe.....	119
4.1.1.2.1. Prueba Final Comprensión Oral. ....	119
4.1.1.2.2. Prueba Final Expresión Oral. ....	126
4.1.1.3. Valorar el Proceso: Impacto en el Desarrollo del Lenguaje Hablado en Español. ....	131
4.1.1.4. Valorar el Proceso: Impacto en el Desarrollo del Lenguaje Hablado en Inglés. ....	132
4.1.1.5. Aprendizaje Implícito a Través de Canciones Como Hallazgo Inesperado del Componente Bilingüe. ....	136
4.1.2. Desarrollo del Pensamiento Filosófico de los Niños Dentro de la Experiencia Bilingüe-Filosófica.....	141
4.1.2.1. Observación inicial del componente filosófico. ....	141
4.1.2.1.1. Diagnóstico de la habilidad de investigación.....	141
4.1.2.1.2. Diagnóstico de la habilidad de conceptualización.....	142
4.1.2.1.3. Diagnóstico de la habilidad de razonamiento.....	144
4.1.2.1.4. Diagnóstico de la habilidad de traducción.....	145
4.1.2.2. Observación final del componente filosófico. ....	147
4.1.2.2.1. Prueba final de la habilidad de investigación. ....	147
4.1.2.2.2. Prueba final de la habilidad de conceptualización. ....	149
4.1.2.2.3. Prueba final de la habilidad de razonamiento. ....	151
4.1.2.2.4. Prueba final de la habilidad de traducción.....	152

4.1.2.3. Valorar el proceso: impacto significativo en el desarrollo de las habilidades del pensamiento filosófico. ....	155
4.1.3. <i>Reacciones de los Niños y Niñas Ante la Experiencia Bilingüe-Filosófica “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”</i> .....	164
4.1.4. <i>Habilidades para la Vida Como hallazgos Inesperados de la Experiencia “Pensando en torno al Ugly Duckling de las Colonias”</i> .....	170
4.1.4.1. Interiorización de principios éticos. ....	170
4.1.4.1.1. Acuerdos y pactos: Autorregulación. ....	172
4.1.4.1.2. Respeto por la diferencia. ....	175
4.1.4.2. Escucha activa para potenciar el aprendizaje. ....	179
5. Conclusiones .....	181
6. Recomendaciones .....	190
6.1. Recomendaciones Pedagógicas.....	190
6.2. Recomendaciones Investigativas.....	193
7. Limitaciones del Estudio .....	194
Referencias .....	196
Anexo A.....	
Permiso de Implementación .....	214
Anexo B.....	
Formato de Autorización de Uso de Imagen Sobre Fotografías y Fijaciones Audiovisuales (Videos) para Fines Académico-Pedagógicos.....	216
Anexo C .....	
Entrevista Semiestructurada a Maestras de Educación Inicial Pre-Implementación .....	218
Anexo D .....	
Recomendaciones de Hellman (2011) - Valorar el Desarrollo de la Lengua Extranjera .....	223
Anexo E.....	
La Caracterización: una Mirada Enriquecida de los Niños - Guía para Agentes Educativas(os) - P. Pineda (2010).....	225
Anexo F .....	
Modelo Alternativo para Aprendices de Lengua Inglesa de PreK-K - WIDA (2011).....	230

Anexo G .....	
Descriptores de Habilidades a Alcanzar por Niños de PreK-K – Definiciones de Desempeño WIDA (2012) .....	232
Anexo H .....	
Descriptores de Habilidades a Alcanzar por Bilingües Emergentes en Educación Inicial - WIDA (2011) .....	233
Anexo I .....	
Rejillas Valorativas de la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes durante la Primera Infancia	234
Anexo J .....	
Rejilla Filosófica Para Valorar el Desarrollo del Pensamiento en Educación Inicial (4 a 5 años) .....	236
Anexo K.....	
Adaptación Translingüe - The Ugly Duckling of the Colonias .....	238
Anexo L .....	
Planeador Bilingüe-Filosófico .....	240
Anexo M .....	
Bitácora de la Práctica Pedagógica.....	248
Anexo N .....	
Evidencias Fotográficas .....	251
Anexo O .....	
Entrevista Semiestructurada a Maestras de Educación Inicial Post-Implementación .....	254
Anexo P.....	
Grupo Focal Semiestructurado Post-Implementación a Padres de Familia .....	257

### **Tabla de Tablas**

Tabla 1	Tabla de Pasos para el Desarrollo de un Experimento .....	75
Tabla 2	Tabla Explicativa del Procedimiento (Organización Pedagógica) .....	102
Tabla 3	Tabla de Categorías del Desarrollo del Pensamiento .....	104
Tabla 4	Tabla de Categorías del Desarrollo Bilingüe de la Oralidad .....	104



Tabla 5	Tabla Explicativa de la Codificación .....	105
Tabla 6	Prueba Pretest del Nivel de Comprensión Oral .....	114
Tabla 7	Prueba Pretest del Nivel de Expresión Oral .....	117
Tabla 8	Promedio de la Comprensión Oral Valoración Inicial – Final .....	118
Tabla 9	Promedio de la Expresión Oral Valoración Inicial – Final .....	125
Tabla 10	Habilidad de Investigación .....	147
Tabla 11	Habilidad de Conceptualización .....	148
Tabla 12	Habilidad de Razonamiento .....	150
Tabla 13	Habilidad de Traducción .....	151

### **Tabla de Figuras**

Figura 1	Teorías e Hipótesis de Cummins (1979-1981) .....	21
Figura 2	Rejilla Valorativa de la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes durante la Primera Infancia.....	84
Figura 3	Rejilla Filosófica para Valorar el Desarrollo del Pensamiento en Educación Inicial (4 a 5 años) .....	88
Figura 4	Organización Pedagógica .....	100
Figura 5	Comparativa Datos Pretest de Comprensión Oral .....	114
Figura 6	Comparativa Datos Pretest de Expresión Oral .....	117
Figura 7	Comparativa Datos Valoración Inicial - Final de Comprensión Oral .....	119
Figura 8	Comparativa Datos Valoración Inicial - Final de Expresión Oral .....	127
Figura 9	Impacto Lenguaje Oral en Inglés Inicial – Final .....	128
Figura 10	Impacto Lenguaje Oral en Español Inicial – Final .....	128
Figura 11	Prueba T-student para Comprobar Impacto del Desarrollo del Español	131
Figura 12	Prueba T-student para Comprobar Impacto del Desarrollo del Inglés	132
Figura 13	Resultados del Pretest y Postest de la Habilidad de Investigación .....	147
Figura 14	Resultados del Pretest y Postest de la Habilidad de Conceptualización .	149
Figura 15	Resultados del Pretest y Postest de la Habilidad de Razonamiento .....	151
Figura 16	Resultados del Pretest y Postest de la Habilidad de Traducción .....	152

Figura 17	Resultados de la Rejilla Valorativa Filosófica Inicial y Final .....	152
Figura 18	Prueba T-student para Comprobar Impacto del Desarrollo Filosófico ....	155

### Agradecimientos

*“Y Dios es poderoso como para que abunde en ustedes toda gracia, para que siempre y en toda circunstancia tengan todo lo necesario, y abunde en ustedes toda buena obra”*

- 2 Corintios 9:8; Reina Valera Contemporánea (RVC).

Primeramente, doy gracias a mi Padre Celestial por haberme regalado mi vocación de maestra, y regalarme el sueño de diseñar sociedad, de haber puesto en mi corazón el interés por la primera infancia vulnerada y hacerme sensible a su voz, al escuchar “¡levanta la voz por los que no tienen voz!, ¡defiende los derechos de los desposeídos!, ¡levanta la voz, y hazles justicia!, ¡defiende a los pobres y necesitados!”<sup>3</sup>. Asimismo, doy gracias por el conocimiento y la experiencia adquirida a través de este proyecto. A nuestra directora de tesis: Rosa María Guilleumas por asesorarnos en este sueño de unir estas dos ciencias en pro de la primera infancia. A María Victoria Alzate y a Miguel Ángel Gómez de la Maestría en Infancia por haber creído en nosotras y abrirnos la mente al bello mundo de las infancias, y por su puesto a mi compañera de tesis Paola Andrea Hincapié por su comprensión, perseverancia y por enseñarme su forma de ver la vida, a tomarla con calma, afrontando cada reto paso a paso.

De igual manera quiero dedicarle los frutos de esta siembra a mi familia. A mi esposo Emerson Suta, y a mis hijos; Eliana y Jacobo, por su paciencia, apoyo, y comprensión, por las infinitas veces que tuvieron que compartir sin mí debido a las exigencias de este proyecto, las cuales sé que lo hicieron con la esperanza de pronto terminar esta meta trazada en común acuerdo para nuestro bienestar. Infinitas gracias a mis padres, José Ramón Durango y María Carmenza Isaza por ser mis mayores fans y por animarme en los momentos en que más necesite. Papi, sé que has trascendido a la eternidad y estas en un mejor lugar gozando de total plenitud con nuestro

---

<sup>3</sup> Proverbios 31: 8-9 (NVI)

Señor, no obstante, viviste, vives y vivirás en mis más preciados recuerdos y en mi corazón. A mi familia de la fe gracias por sus oraciones y palabras de aliento en medio de todo este proceso investigativo y de desarrollo tanto personal como profesional.

Por otra parte, mil gracias doy a Dios por haberme puesto en el camino a personas tan bellas como la maestra Ana María Duque, que más que abrirnos las puertas de Re+Creo en CriSol, nos abrió su corazón. A las profes: Diana, Lluvia, Yeni, Lady Johanna y Yessenia por su confianza y apoyo durante el transcurso de la implementación.

Y recuerden: *“Cuando hagan cualquier trabajo, háganlo de todo corazón, como si estuvieran trabajando para el Señor y no para los seres humanos”* Colosenses 3:23 (PDT).

*Diana Carolina Durango Isaza*

*Mis más sinceros agradecimientos:*

A la existencia de cada uno de los niños y niñas del mundo, porque son ellos fuente de amor, ternura, sabiduría y sinceridad. Han sido ellos mi mayor inspiración, pues como ignorar sus miradas en las que se reflejan los atisbos del verdadero asombro, de la inquietud incipiente que albergan sus espíritus, de la búsqueda constante de la sabiduría y de la necesidad de hallar respuestas a sus preguntas inquisidoras.

Ese niño que se dice comúnmente que llevamos dentro, con el pasar de los años muere y es enterrado en los anaqueles de los recuerdos, así que es momento de reconocer el potencial que poseen los niños, y asumir como maestros, cuidadores y padres de familia el deber de cultivar cada día las habilidades innatas que poseen los infantes. Es por ello, que la filosofía es un aliado en el proceso de aprendizaje ideal para las mentes más pequeñas a las cuales les debo este proyecto de investigación, pues sin su participación, sin sus respuestas y sin sus preguntas la Comunidad de Especulación no se hubiese podido llevar a cabo.

Sin restar importancia agradezco inmensamente el apoyo de mi familia, a mi madre Ana Rincón por hacerme la vida más tranquila al cuidar con su encanto, amor y diversión a mi hijo Alejo. A mi hermana Leidy Hincapié por su persecución implacable para ver terminada esta tesis, lo que me impulsaba a retomar por enésima vez y a ti hermano mío por tu apoyo incondicional pese a la distancia.

Te dedico a ti Alejandro el Grande de mi corazón este que es el resultado de noches de lucidez, de satisfacción intelectual, de progreso profesional y de amor al arte de filosofar.

También quiero agradecerte por acompañarme desde el vientre y por honrar mi vida con tu maravillosa presencia, por tu sonrisa y calidez que me impulsaban a continuar sin desfallecer.

A mi compañera de tesis Carolina Durango, sin palabras para agradecer todo el empeño, dedicación y sacrificio para con nuestra tesis. A nuestra asesora de tesis Dra. Rosa María Guilleumas agradezco infinitamente su exigencia y sus conocimientos para que la tesis estuviera a la altura de una maestría.

Y como no agradecer a la Escuela Re+Creo por abrirnos las puertas de sus instalaciones para llevar a cabo este proyecto de investigación y a las docentes por su apoyo incondicional, entrega y dedicación a su hermosa labor.

Finalmente, a mis profesores de la maestría especialmente a la Dra. María Victoria Álzate y el Dr. Miguel Ángel Gómez porque siempre creyeron en el híbrido de nuestra tesis y por su ayuda a superar los saltos triples mortales por los que atravesó nuestro trabajo de grado.

*“Protegedme de la sabiduría que no llora, de la filosofía que no ríe  
y de la grandeza que no se inclina ante los niños”* Jalil Gibran

*Paola Andrea Hincapié Rincón*

## 1. Planteamiento del Problema

A medida que este mundo globalizado se vuelve más competitivo y multicultural conocer otras lenguas además de la propia se hace más indispensable. El inglés, considerado como la lengua franca del siglo XXI, abre la posibilidad de acceder a vastos beneficios de índole científico, comercial, económico, educativo, industrial, social y tecnológico, entre otros. Asimismo, Byram (1997) relata como el inglés permite a las personas entender y comunicarse asertivamente entre sí, sin importar su cultura o país de procedencia.

El gobierno colombiano reconoce la necesidad de establecer políticas educativas de bilingüismo inglés-español para satisfacer las demandas del mundo moderno y para responder a las propuestas del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” de hacer de Colombia un país pacífico, equitativo y educado, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) instauró el programa Colombia Bilingüe 2014-2018.

El MEN (2016a-e) explica que este programa busca facilitar que los ciudadanos colombianos, por medio de la lengua inglesa, tengan más oportunidades, puedan relacionarse con personas de otras culturas, accedan a becas en el exterior y a una mayor oferta laboral. Es decir que el Gobierno por medio de esta propuesta le apuesta a la competitividad mundial y declara que la lengua inglesa es un pilar del Gobierno para brindar oportunidades equitativas a los niños y niñas<sup>4</sup> del país (MEN, 2017b).

El programa “Colombia Bilingüe” propone un currículo para la enseñanza de la lengua inglesa, así como aumentar el nivel de competencias comunicativas de los docentes del sector oficial al potenciar su desarrollo profesional. También brinda acompañamiento durante el proceso de convertir a Colombia en un país bilingüe en español-inglés y lograr la equidad de condiciones educativas para todos los colombianos.

En el año 2016, el MEN publicó el Currículo Sugerido de Inglés para grados transición a quinto de primaria, también conocido como Mallas Curriculares de Inglés, el

---

<sup>4</sup> Si bien se trata de niños y niñas, para evitar la sobrecarga léxica, en ocasiones se empleará el término en masculino.

cual comprende las Mallas Curriculares, los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés (DBA), las Orientaciones Pedagógicas para Docentes, Instituciones educativas y Entidades Territoriales y su Guía Práctica de Implementación. Los DBA explican lo que tienen derecho a aprender los niños en cada grado y el plan a seguir para que logren el nivel de proficiencia (competencia lingüística) B1 al momento de recibir el título de bachiller. Asimismo, las Mallas de Aprendizaje de Inglés contienen una serie de metodologías y estrategias pedagógicas propuestas para lograr los objetivos trazados por el MEN, así como sus correspondientes rutas evaluativas. De igual manera, estos documentos pretenden potenciar y brindar a los colombianos unos procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés de calidad. No obstante, por la libertad otorgada por la ley 115 (1994), el Gobierno reconoce que las instituciones educativas están en todo el derecho de proponer y adaptar el currículo sugerido de acuerdo a sus necesidades.

Es esencial resaltar que este Currículo Sugerido se inicia en el último grado de la etapa de primera infancia: transición, el cual comprende niños de 6 años aproximadamente. Por tanto, si el Gobierno busca generar igualdad de oportunidades para todos los colombianos en cuanto a potenciar a corto plazo sus competencias comunicativas en inglés, es imperativo cuestionar ¿por qué el programa Colombia Bilingüe excluye a los niños y niñas menores de 5 años?

Como es bien sabido, el familiarizar tempranamente a los niños con el inglés suele ser una de las ofertas educativas más buscadas por los padres a la hora de elegir un colegio para sus hijos. Esta preferencia no es ociosa. Barac, Bialystok, Castro, y Sánchez (2014) y Castro (2014) resaltan que exponer a los niños a la lengua inglesa durante la primera infancia, antes de escolarizarlos formalmente, es fundamental no solo para ellos, si no para la sociedad como tal, ya que al potenciar habilidades durante esta etapa se logra forjar ciudadanos más competentes a nivel cognitivo, lingüístico-comunicativo y sociocultural, capaces de resolver de manera eficaz diversas situaciones que se les presente a diario a través de interacciones con el mundo que los rodea en dicha lengua. Baker (2014) afirma que la enseñanza bilingüe beneficia a los niños y a sus padres, dado



que contribuye positivamente en términos académicos, culturales, sociales y del desarrollo de identidad, además de facilitar las condiciones al momento de viajar y de cultivar una mente abierta.

Del mismo modo, Baker (2011) explica cómo por medio de políticas de enseñanza bilingüe se puede garantizar igualdad de oportunidades educativas sin importar la etnia, cultura o nivel socioeconómico y afirma que el bilingüismo contribuye al fortalecimiento del pensamiento de orden superior, el cual permite innovar y proponer ideas creativas para resolver enigmas o conflictos. A su vez, Cumming (2012) resalta cómo el bilingüismo ayuda a fortalecer las habilidades lingüísticas de la primera lengua, aumenta el nivel de inteligencia (IQ), la flexibilidad de pensamiento y el desarrollo cognitivo, planteamientos compartidos por Nguyen (2017), quien afirma que el bilingüismo potencia el nivel de inteligencia de los niños.

Por otra parte, Bialystok (2011; 2015) demuestra que el cerebro de los bilingües se desarrolla más que el de los monolingües en el desempeño y control de las funciones ejecutivas, que son las capacidades mentales responsables de los niveles de razonamiento, atención, memorización, organización, auto monitoreo y la planificación y priorización para evitar así respuestas impulsivas. Es decir, que son las habilidades que permiten concentrarse en una tarea hasta finiquitarla. Las funciones ejecutivas también permiten que las personas entiendan diferentes puntos de vista, regulen sus emociones, tomen la iniciativa, y sean más asertivas al resolver conflictos.

En otro orden de ideas, Truscott de Mejía (2016) resalta que, para mayor efectividad, la enseñanza de la lengua inglesa se debe abordar desde un modelo bilingüe y no aislada de la lengua materna como objeto separado de estudio, ya que, como afirma Baker (2011), es fundamental que la primera lengua se fortalezca. Además, Truscott de Mejía (2006) comenta que el abstenerse de hablar o imposibilitar que los niños y niñas practiquen el español durante la clase de inglés puede generar dificultades al comunicarse especialmente si los niños se encuentran al inicio de un proceso bilingüe.

Consecuentemente, Ocampo, Olaya y Wandurraga (2017) sugieren que para enriquecer las competencias comunicativas y lingüísticas de ambas lenguas dentro de un

programa de bilingüismo se deben de implementar estrategias que integren las diferentes áreas del currículo de forma transversal.

Por otra parte, O. García, Makar, Starcevic y Terry (2011) explican que el translingüismo dentro del contexto educativo, consiste en utilizar ambas lenguas con fines pedagógicos y es un medio para lograr ser bilingüe. A través de este recurso, los niños logran realizar actividades que requieren habilidades de pensamiento de alto orden cognitivo que antes no podían realizar por la falta de recursos lingüísticos en la segunda lengua tales como analizar, crear, establecer, explicar, exponer, clasificar, comparar, contrastar, planear, plantear, entre otras (Bloom, 1979). Asimismo, Lasagabaster y O. García (2014) establecen que el translenguar facilita la comprensión y refuerza la lengua más débil mediante el uso de la más fuerte. Estos dos autores también resaltan como el translenguar propicia el desarrollo del pensamiento reflexivo y se implementa como recurso para que los niños y niñas construyan significados e incrementen su conocimiento, ya que les permite explicar en un idioma, lo aprendido en el otro y, potenciar así sus habilidades cognitivo-lingüísticas.

Igualmente, Vogel y O. García (2017) afirman que esta práctica apoya a los bilingües emergentes, dado que fortalece ambos idiomas a la vez, sin desmeritar el uno del otro, reconociéndolos como un solo repertorio lingüístico que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas autoras también exponen cómo el translingüismo incita a participar, y coinciden con Lasagabaster y O. García en que permite que los estudiantes comprendan temas complejos. Es por esto que O. García *et al.* (2011), Lasagabaster y O. García (2014), Vogel y O. García (2017) y O. García y Lin (2017) concuerdan con lo ya expuesto por Ocampo *et al.* (2017) y Truscott de Mejía (2016) sobre la importancia de combinar ambos idiomas estratégica y flexiblemente en el aula para optimizar el proceso de la enseñanza bilingüe.

En el ámbito regional, Sociedad en Movimiento y la Universidad Tecnológica de Pereira, a través de su proyecto “Círculo Virtuoso”, exponen a niños de 3 a 5 años de edad del sector público a la lengua inglesa, por medio de la Metodología Bilingüe Secuencial

Temprana la cual fue diseñada y se ha venido fortaleciendo por un equipo integrado por Enrique Arias Castaño, Clara Inés González Marín, Diana Carolina Durango Isaza, entre otros, en E. Arias, Atehortúa, Chacón, Giraldo, Tamayo, Vélez y Vidal (2015) y en González, E. Arias, Durango, Garzón y Rodríguez (2018). Esta metodología propuesta para el contexto colombiano comprende la didáctica del inglés en la primera infancia. No obstante, no especifica aún como valorar el proceso de adquirir una segunda lengua durante los primeros años, ni el rol del maestro bilingüe en cuanto al enriquecimiento de la primera lengua o del uso de ella para potenciar las habilidades cognitivas y el pensamiento.

Al llegar a este punto, dejamos a un lado el panorama bilingüe para dirigir nuestra mirada al mundo de la enseñanza de la filosofía, el cual no es más alentador que el del bilingüismo en la primera infancia en Colombia. Pensar en la enseñanza del filosofar en nuestro país es pensar en un paraíso perdido, al que solo unos cuantos desean regresar. Sin embargo, la coyuntura político-educativa que vive la enseñanza de la filosofía en el país hace aún más necesario realizar investigaciones y propuestas que permitan rescatar esta disciplina.

Desde el año 2014 no se cuenta con la presencia de la filosofía en las pruebas de estado, asunto que ha contribuido a que se expulse paulatinamente la filosofía de la enseñanza básica y media colombiana, ya que al no ser objeto evaluativo se considera irrelevante su presencia en los pensum académicos. Esta circunstancia llevó a los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional a escribir el *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia (2014)* en el que presentan la importancia y necesidad de conservar una disciplina que fomente el ejercicio libre y público del pensamiento en las aulas escolares, reflexionan sobre las consecuencias que podría acarrear a la educación futura un asesinato de esta índole y plantean la siguiente pregunta: “¿Qué sociedad se pretende construir sin la presencia del diálogo y las discusiones filosóficas que hagan posible el reconocimiento de las diferencias implícitas en nuestros pueblos y la convivencia, y sea capaz de ayudar a comprenderlas, a respetarlas y a asimilarlas?” (Licenciatura en Filosofía, 2014, p. 4). El asesinato de la filosofía conlleva a

que se eduquen los niños carentes de criterios, puesto que habrá sido decapitada, por las agencias del Estado aquella disciplina que desarrolla en los estudiantes la capacidad de “pensar por sí mismo, ponerse en el lugar del otro y hacerse responsable de la propia acción” (Licenciatura en Filosofía, 2014, p. 5)

La filosofía se encuentra bajo el amparo de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quien en su texto “la Filosofía, una Escuela de la Libertad” (2011) concluye la importancia que tiene para la sociedad la enseñanza de la filosofía y afirma lo siguiente: Los proyectos investigativos filosóficos debe considerarse como una exigencia para innovar y una fuente de creatividad intelectual, sin que pesen sobre ella prejuicios o normas rígidas. Se trata de un campo de análisis abierto a todos. La filosofía no es solo un mensaje idealista abstracto, sino un llamamiento a transformar lo que existe, en función de los medios que se movilicen con ese propósito (UNESCO, 2011, p. 240).

En este punto debemos preguntarnos ¿cuál es la utilidad de la filosofía para la sociedad? Para dar una respuesta clara, basta con mencionar lo expuesto por Kant en su libro *Crítica de la Razón Pura*, en el que hace énfasis del pensar autónomo: “No se debe enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar; al alumno no hay que transportarlo sino dirigirle si es que tenemos la intención de que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo” (Kant, 1998, p. 112).

Las instituciones educativas de Colombia aún no han diseñado planes de estudios, ni de área y mucho menos de aula en los que se busque un pensar libre de heteronomía. Por el contrario, los egresados de dichas instituciones están a tono con la ideología de servir sin cuestionar, actuar sin interrogar, en donde todo se da por cierto y verdadero, tal como lo mencionaba Zuleta (2010) “a los estudiantes colombianos se le ha enseñado a tragar entero” (p. 57). Por tal motivo se considera necesario que el educar y filosofar vivan un encuentro indisoluble y eterno, en el que se busque el desarrollo de una actitud activa, crítica, analítica, reflexiva y escéptica que sólo es posible con el filosofar mismo. Así pues, se debe tratar de fortalecer la filosofía no sólo en la secundaria, sino también desde el

preescolar. Consecuentemente, surge la Filosofía para Niños (FpN) (Lipman, 1998), que tal como la entienden Kohan y Waksman (1999) es un método que posibilita el trabajo de la filosofía en el aula de clase, y que busca el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y psicosociales.

Es menester aclarar que la Filosofía para Niños es una propuesta de Mathew Lipman (1998) y constituye el primer intento sistemático de poner la filosofía al alcance de los niños, ya que hasta entonces sólo tenían acceso a ella los jóvenes y adultos. Lipman y Sharp en su propuesta (FpN) presentaron resultados que demostraron cuán cerca están los niños de elaborar ejercicios filosóficos, gracias a una serie de características que sólo ellos poseen tales como el asombro, el deseo por saber y explorar, y la actitud cuestionadora del mundo que los rodea, entre otras. El programa de Filosofía para Niños hace referencia a la actividad que propicia el diálogo filosófico a través de comunidades de indagación con niños de diferentes edades (D. Pineda, 1992).

Los estudios en el campo de la Filosofía para Niños se han beneficiado de los trabajos de J. García (2011) y Mejía (2013), quienes han utilizado el programa de Filosofía para Niños con diferentes fines, manteniendo en común la búsqueda del desarrollo del pensamiento. Algunas universidades colombianas también han reconocido la importancia de crear grupos investigativos en torno a la Filosofía para Niños o con Niños como es el caso la Universidad Minuto de Dios o la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Esta última ha realizado campamentos, con miras a que los niños y jóvenes puedan reflexionar y construir experiencias, al fomentar la búsqueda de conocimientos a partir de diálogos filosóficos.

Además de esto, existe en la actualidad el proyecto Noria<sup>5</sup>, como uno de los herederos del legado del Programa Filosofía para Niños de Lipman y su colaboradora

---

<sup>5</sup> Angelica Sátiro (Brasil) e Irene de Puig (Cataluña), dos pedagogas, filósofas e investigadoras son las creadoras y fundadoras del Proyecto Noira, este que tiene como propósito principal ofrecer un aprendizaje creativo y reflexivo en a niños en España que oscilan entre los 4 y 11 años de edad. Sátiro y de Puig motivadas por la propuesta de inicial de Filosofía para Niños de Lipman deciden incentivar el desarrollo de la capacidad de pensar, creando así estrategias para promover en los más pequeños el espíritu filosófico.

Sharp, donde De Puig y Sático (2008) han diseñado una serie de cuentos filosóficos, para enseñar a pensar creativamente a los más pequeños. Así pues, cada uno de estos grupos, proyectos educativos o investigativos han intentado estudiar el razonamiento y la capacidad de reflexionar que poseen los niños pese a su corta edad.

Se debe agregar que todas las perspectivas educativas que han integrado la filosofía con la infancia han llegado a un “(...) consenso desde Lipman, de que la filosofía practicada desde la infancia favorece la vida democrática, la convivencia, forja la personalidad, construye la individualidad, fomenta la autonomía, la tolerancia, depura la capacidad de juzgar, facilita las habilidades comunicativas, alimenta la imaginación, entrena dialécticamente el pensamiento para la argumentación, aumenta la capacidad conceptual y propicia el pensamiento crítico de los niños” (Pachón, 2018, párr. 9).

Como se afirma anteriormente centrar la mirada en cómo se estimula el niño, es fundamental en el desarrollo infantil temprano, es por ello que el Gobierno colombiano estableció en la ley 1804 (2016) la Política Pública para la Primera Infancia “de Cero a Siempre”, que tiene como propósito principal velar por el desarrollo integral de los niños y niñas y el libre acceso a la educación en los primeros años con el fin de garantizar la igualdad de condiciones de los colombianos. Además, esta ley reconoce que lo que se les brinde a los niños durante esta etapa fundamentará las capacidades y competencias que desarrollarán durante el transcurso de su vida. A pesar de ello, como hemos mostrado anteriormente la educación inicial, dentro del marco de la atención integral que la Política Pública asegura a cada niño y niña no contempla que los niños menores de 5 años desarrollen competencias comunicativas bilingües ni habilidades de alto orden cognitivo para el desarrollo del pensamiento.

Lo anteriormente planteado pone de manifiesto las brechas existentes en la educación inicial pública a nivel nacional, así como la necesidad de educar con calidad al garantizar el desarrollo del bilingüismo y el pensamiento mismo en los primeros años de vida a fin de brindar igualdad de oportunidades a los niños colombianos independientemente de si se les forma en instituciones públicas o privadas.

Luego de haber presentado un panorama poco alentador para el bilingüismo y la filosofía, se hace pertinente implementar una experiencia pedagógica que fomente el desarrollo bilingüe de la oralidad, tanto a nivel comprensivo como expresivo, y del pensamiento mismo durante la primera infancia. Lo cual se llevará a cabo siguiendo los pasos de la práctica pedagógica que el MEN (2017a) propone: indagar (diagnóstico de las habilidades comunicativas bilingües y del pensamiento filosófico), proyectar (diseño del campo de experiencia con sus respectivas actividades rectoras y estrategias de apoyo), vivir la experiencia (en ambientes translingües) y valorar el proceso (aplicar las rejillas valorativas bilingüe y filosófica). Así pues, dicha experiencia pedagógica cuasi experimental de métodos mixtos se llevó a cabo con niños y niñas de 4 a 5 años de edad pertenecientes al grado jardín del Centro de Primera Infancia Re+Creo. Esta investigación se plantea por tanto la siguiente pregunta de investigación:

### **1.1. Pregunta de Investigación**

- ¿Cómo impacta una experiencia pedagógica basada en el translingüismo y la narración con intencionalidad filosófica de una versión contextualizada del cuento “el Patito Feo”, de Hans Christian Andersen, el desarrollo bilingüe del lenguaje hablado, tanto comprensivo como expresivo, y del pensamiento filosófico en niños de 4 a 5 años de educación inicial?

Para responder tal pregunta, se plantean los siguientes objetivos:

### **1.2. Objetivos**

#### **1.2.1. Objetivo General.**

- Analizar el impacto de una experiencia pedagógica basada en el translingüismo y en la narración con intencionalidad filosófica de una versión contextualizada del cuento “el Patito Feo de Hans Christian Andersen” para desarrollar el pensamiento filosófico y las habilidades bilingües del lenguaje oral, tanto comprensivo como expresivo, de niños de 4 a 5 años del Centro de Primera Infancia Re+Creo en la ciudad de Pereira.

**1.2.2. Objetivos Específicos.**

- Valorar y describir el desarrollo del pensamiento filosófico y de las habilidades bilingües (inglés-español) del lenguaje hablado tras la implementación.
- Analizar las percepciones y opiniones de las maestras infantiles, las maestras investigadoras y los padres de familia del Centro de Primera Infancia RE+CREO en la ciudad de Pereira sobre las reacciones de los niños y niñas ante esta experiencia pedagógica.



## **2. Marco Teórico**

Este marco teórico describe los conceptos y el estado del arte necesarios para fundamentar este estudio.

### **2.1. Marco Conceptual**

Está constituido por cinco constructos que giran en torno de la primera infancia bilingüe y la Filosofía para Niños desde las perspectivas de varios expositores. La infancia como primer pilar será descrito a través de las perspectivas de Kant (1803), Gaitán (2006), Narodowski (2011), entre otros. Igualmente, la primera infancia y educación inicial serán perpetuadas desde los argumentos de Flaborea y Navío (2016), Palviainen, Protassova, Mard-Miettinen y Schwartz (2016), Quiceno (2015; 2016) y demás. Asimismo, el concepto de la educación inicial para el bilingüismo será abordado desde las miradas de E. Arias (2017), Cummins (1976, 1978-1981a, b, 2000), O. García, Johnson y Seltzer (2017) entre otros. Así bien, las teorías de D. Pineda (1992), De Puig y Sátiro (2008), Lipman (1998) etc., servirán para fundamentar el constructo de la filosofía como herramienta para pensar. Y finalmente, el narrar cuentos en la educación inicial-preescolar se esbozará desde las miradas del De la Garza (2000), MEN (2014d), y Rosero y Mieles (2015).

#### **2.1.1. Infancia**

Actualmente el concepto de infancia no se ha podido establecer claramente, debido a las múltiples y diferentes concepciones que muchos autores defienden. No obstante, la mayoría de los expertos en este tema, entre los que se encuentran Kant (1803), Rousseau (2006), Arendt (1993) y Narodowski (2011), concuerdan en que la infancia es más que un periodo en la vida del ser humano; es un concepto de índole social que se evidencia durante el comienzo del desarrollo del individuo, y tal desarrollo es forjado por medio de su historia, su época, su contexto, su educación, los adultos que le rodean, sus experiencias y su cultura. Igualmente, es el periodo de vida en que los niños y niñas socializan y aprenden las diferentes normas y valores que les ayudan a adaptarse y a ser aceptados por la sociedad.

**2.1.1.1. Mirada Filosófica.** La filosofía durante la historia y hasta la actualidad no se ha preocupado específicamente por el tema de la infancia, pero si la ha abordado desde el tema de la educación y es así como Immanuel Kant (1803) realizó numerosos aportes en asuntos filosóficos y también pedagógicos. Su interés principal radicó en presentar el acto de educar como el paso de una criatura instintiva a humana, es decir el tránsito que existe entre lo irracional a lo racional. Para pretender educar al niño en miras a lograr un tipo de estado pleno, no bastará solo con adiestrarlo y coaccionar sus acciones a las leyes de la racionalidad, será necesario y determinante que el niño aprenda a pensar para que su accionar esté regido por principios morales que propendan por la búsqueda del bien. Sin embargo, el cultivar principios debe ser practicado no solo porqué Dios así lo quiera, sino también porqué estos principios están arraigados y son intrínsecos al hombre mismo. Conducirse con denuedo y libre albedrío es el fin último que se debe buscar en el hombre y solo se logra a través de la libertad y de la moralidad.

Ahora bien, tal como se ha presentado líneas atrás lo que se busca en el ser humano al llegar a la adultez es haberlo dotado de las suficientes herramientas especialmente morales para que su comportamiento no sea coartado por otros, tan solo por su propia voluntad la cual no dependerá de agentes externos.

Es así como Kant (1988) introduce el tema de la autonomía, tanto del saber cómo del actuar y este pensamiento marcó el inicio de lo que se conoció como la Ilustración.

La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro (p. 46).

Así bien, el pensamiento de Kant es un poco similar al de Rousseau (2006) ya que ambos consideran que la mejor forma de educar al hombre es durante la etapa de la infancia. Durante este periodo se les educará con miras a convertirlos en hombres

autónomos, sujetos a las normas y leyes humanas sin coaccionarles, tan solo movidos y guiados por la voluntad propia.

**2.1.1.2. Mirada Educativa.** Fuera de los planteamientos filosóficos expuestos anteriormente, Arendt (1993) resalta cómo el mundo responde al fenómeno de la natalidad, de la llegada de ese nuevo ser, con la educación. Según Arendt, al educar, la sociedad se aventura a adaptar y a preparar los niños y las niñas durante su infancia para las exigencias sociales. Del mismo modo Key (citado en Gaitán, 2006) expone cómo el arte de educar, en su rol de moldear a los niños y niñas para vivir en sociedad, debe descender al nivel de los niños y observar lo que viven a diario para así poder brindarles experiencias que fomenten el aprendizaje significativo. No obstante, la autora menciona que convertir a los niños en personas autónomas no es una labor que solo le compete a la escuela, al contrario; esta labor también le compete a la familia como tal.

Asimismo, el pedagogo Narodowski (2011) declara que la infancia, desde la mirada educativa dentro de la cultura occidental era considerada como una “discapacidad” la cual hacía que los niños y niñas no tuvieran autonomía, no se autogobernaran plenamente y terminarían bajo el yugo de los adultos. Esa discapacidad en los niños era categorizada en tres dimensiones, las cuales eran medidas frente a los adultos: la condición física, ya que hay ciertas cosas que no son capaces de realizar; a nivel del conocimiento, porque los niños y las niñas no logran entender ciertos conceptos; y finalmente, la discapacidad ética, debido a que durante esta etapa se les dificulta distinguir entre lo bueno y lo malo.

No obstante, Narodowski (2011) explica que en la actualidad muchos psicólogos y educadores han abogado en pro de la infancia, y han brindado a sus pupilos herramientas pedagógicas que les oriente a ser más autónomos para que puedan depender cada vez menos de sus padres. Ahora bien, la infancia ya no es vista como una discapacidad sino como una etapa especial, a la cual se le atribuyen unos derechos que buscan nivelar un poco el anterior estado de subordinaje y convertirlos en sujetos de derechos.

### **2.1.2. Primera Infancia y Educación Inicial**

Según Palviainen *et al.* (2016) la primera infancia como concepto global del siglo XXI demarca un periodo fundamental donde los seres humanos se desarrollan a nivel emocional, cognitivo, lingüístico y social, y es por medio del Jardín Infantil, Centro de Desarrollo Infantil o también llamado Preescolar que los niños dan ese paso de la casa a contextos más grandes donde se les acompaña en el proceso de aprender a socializar.

Sin embargo, en el contexto colombiano, es necesario mirar el trasfondo histórico del concepto de primera infancia. Quiceno (2016) explica que este concepto surge como respuesta a la necesidad de acoger no solo a los niños y niñas pobres, como anteriormente se hacía en las escuelas parvularias y las asistenciales también conocidas como asilos, escuelas maternales o de reclusión, sino también a los niños provenientes de zonas inseguras y con graves problemáticas sociales del casco urbano.

Si una nación tiene como fin último ser exitosa y propender por el verdadero desarrollo debe resolver los problemas que atañen a la infancia. Es imperativo dirigir la mirada hacia los indicadores para evidenciar el retroceso o el avance que la infancia ha tenido en Colombia, ya que es necesario descubrir realidades que se desconocen. A pesar de los compromisos que el país ha adquirido en tareas cruciales para el bienestar de la niñez, los avances han sido limitados. Es así como el gobierno de Colombia decidió renovar todos los acuerdos para que se incluyese la declaración final de la parte especial de la Asamblea de las Naciones Unidas en favor de la infancia.

El documento presenta cifras, datos, proyecciones, desafíos y logros del país en términos de bienestar de la niñez y tiene como propósito realizar un llamado de conciencia basado en cifras precisas sobre el estado de los colombianos más vulnerables: los niños. Así, una de las estrategias seguidas por el gobierno colombiano ha sido el desarrollo de la política pública de Cero a Siempre.

**2.1.2.1. Mirada Jurídica.** En el ámbito jurídico de la primera infancia colombiana, Flaborea y Navío (2016) relatan que la ley 27 (1974), fue la primera Política decretada para atender y proteger integralmente los niños, cuyos padres laboran y pertenecen tanto a los

sectores públicos como privados, y fue así como se crearon los primeros centros de atención integral para niños menores de 7 años, los cuales quedaron a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Sin embargo, esta ley no profundizó en el aspecto educativo.

Por otra parte, Quiceno (2015) explica que en 1990 el Estado creó los CDI (centros de desarrollo infantil) y los estatutos que abogan por la primera infancia y garantizan el bienestar del que estos niños y niñas normalmente carecen dentro de su propia familia, hogar y hasta su mismo barrio. Como se dijo anteriormente, dichas instituciones no fueron creadas con fines educativos.

Así bien en el 2006, la ley 1098 “el código de infancia y adolescencia” decreta que abogar por la primera infancia y su desarrollo integral es crucial para los seres humanos, ya que es allí donde se fundamentan las bases cognitivas, emocionales y sociales. Por consiguiente, las Políticas del Estado se han centrado en educar a la primera infancia, ya que es la mejor decisión que un país en términos económicos y sociales pueda tomar. Es así, como cobra mayor relevancia invertir justo en ese sector de la población, por sus grandes retornos no solo económicos (ahorro en salud, criminalidad, formación del capital humano), sino por la creación y fortalecimiento del capital social (CONPES, 2007, p. 5).

Es así, como durante el mandato de Juan Manuel Santos “de Cero a Siempre”, pasa de ser una estrategia nacional para atender integralmente la primera infancia, a convertirse en política pública con el fin crear condiciones equitativas que garanticen las mismas oportunidades de desarrollo para todos los niños desde que nacen hasta cumplir los 6 años sin importar el nivel socioeconómico al que pertenecen, todo esto integrado en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI).

**2.1.2.2. Mirada Educativa.** La búsqueda del presente trabajo investigativo consiste en movilizar y fortalecer ciertas habilidades que en este caso son cognitivas, comunicativas, lingüísticas, reflexivas, críticas y propositivas. Al momento de implementar en el preescolar, es crucial también que se examine a fondo cómo adquieren los niños sus habilidades cognitivo-lingüísticas y cómo se pueden potenciar desde edades tempranas, contando con

su amplia capacidad para adquirir nuevos conocimientos y desarrollo neuronal, y es lo que se planteará a continuación.

Tal como refieren De Puig y Sátiro (2010), los circuitos neuronales empiezan a madurar durante las edades de 3 a 5 años. En esta etapa se definen muchos de los recursos internos que permanecen en las siguientes etapas de la vida. Durante esta edad los niños inician a adquirir autonomía: desde saltar y correr solos hasta el control de esfínteres, son ya muestras de autosuficiencia infantil. La labor de los adultos es la de fomentar el desarrollo, exploración, apertura y flexibilidad hacia el mundo que los rodea. Por ello, De Puig y Sátiro (2010) realizan el símil entre los niños y los girasoles al decir: "(...) Los niños son como girasoles buscando el sol (...) respecto a su propia mente investigan, indagan, crean, recrean, tocan, huelen, miran, escuchan, saborean todo, quieren aprender y saber todo cuanto más puedan" (p. 8)

Subestimar el pensamiento de los niños por su corta edad y poca experiencia es pensar erróneamente; por tanto, no hay que darles menos porqué se cree que pueden poco. Si se tiene la imagen del niño como un ser incompleto e inacabado, que el adulto y la sociedad en general deben terminar, es hora de abandonar esta forma de percibirlo y de intentar brindarle el derecho de aprender a pensar. Deben garantizársele las condiciones necesarias para que desarrollen su propio pensamiento, pero no un pensar cualquiera, sino aquel que tenga la característica propia del criticismo, creatividad y ética. Para aclarar un poco estos tres conceptos son apropiadas las palabras De Puig y Sátiro (2010):

"Pensar críticamente es pensar con criterios, es razonar, es buscar las razones de las propias ideas y de las ideas que escuchamos de los demás. Pensar críticamente es superar la ignorancia y la pasividad frente a los prejuicios sociales, epistemológicos, éticos, etc. Pensar creativamente es imaginar, fantasear, pero también es buscar respuestas originales, es solucionar problemas con fluidez y flexibilidad. Pensar éticamente es tener en cuenta las consecuencias, es saber conectar medios y fines, partes y todos, averiguando los efectos de nuestras acciones en el mundo" (p. 8)

Por tanto, los niños aprenden a pensar al poner en juego sus pensamientos y acciones con las de otros, cuando matizan y contrastan sus opiniones sobre el mundo. Piaget (1969) considera que en esta etapa afloran muchos comportamientos egocéntricos y es justo allí donde las creadoras del proyecto Noira piensan que se debe desarrollar el trabajo cooperativo y dialógico, que al inicio es solo un monólogo, ya que las acciones y palabras de los niños están centrados en sí mismos.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en su guía Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil – Revisada (2016) concuerda con lo establecido por el MEN (2014f) al explicar que el desarrollo durante los primeros años de vida está caracterizado por cambios continuos, los cuales difieren en cada niño, pues están supeditados al medio que les rodea, es decir, que estas transformaciones no ocurren al mismo tiempo o del mismo modo en los niños.

Igualmente, la estrategia para atender integralmente a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión (como se citó en Ministerio de Salud [MINSALUD], 2016) ha establecido el mismo concepto del desarrollo infantil brindada por el MEN (2014a) y el ICBF (2016) y añade que la diversidad de los niños se reconoce y se atiende integralmente al garantizar su pleno desarrollo a través de experiencias donde puedan reflexionar y aprender a tomar decisiones para que puedan constituir su autonomía, dado a que se les reconoce como sujetos de derecho que opinan, expresan lo que sienten y participan de su proceso evolutivo a través de las diversas interacciones.

Del mismo modo, resalta que es a través de las conexiones neuronales establecidas al estimular la primera infancia, que se fundamentan las columnas que servirán de base para el conocimiento y el desarrollo del ser humano. Si estas bases se estimulan, se desarrolla el cerebro y esto conlleva a potenciar las diferentes áreas del desarrollo tales como “(...) la adquisición de habilidades sociales, de lenguaje, motricidad fina adaptativa y gruesa y pensamiento simbólico. En estos procesos es fundamental el papel que juegan los adultos cuidadores, así como la necesidad de evaluar el desarrollo para la realización

temprana de intervenciones, identificando acciones en pro del desarrollo integral de la primera infancia” (citado en MINSALUD, 2016).

Quiceno (2016) expone que el Estado, además de invertir en programas que cobijen la primera infancia en pro de reducir índices de inseguridad, pobreza y violencia en Colombia, debería incluir el componente pedagógico y no solo cubrir los ciudadanos más vulnerables sino a todos los menores de 6 años del país. Este autor argumenta que, por medio de la pedagogía, se logra optimizar el proceso de educación inicial.

Finalmente, Quiceno (2015) enfatiza cómo debido a que los niños menores de 6 años no han sido escolarizados aún, no se les puede enseñar y pretender que aprendan por medio de la didáctica, ya que esa es una idea propia de la escuela. Es decir, los niños y niñas durante la primera infancia no aprenden, ellos adquieren y asimilan. Si bien Quiceno habla de cómo durante esta etapa la imagen es crucial para entender el concepto, es menester investigar cómo se les debe guiar hacia el conocimiento.

Igualmente sucede con la adquisición de lenguas, los niños asimilan los conceptos de forma natural. Palviainen *et al.* (2016) afirman que la educación bilingüe durante la primera infancia debe tener en cuenta este proceso, el cual tiene lugar en un periodo transicional para los niños y las niñas y que algunos llegan al sistema educativo con otras lenguas adquiridas desde casa y diferentes al idioma oficial del país. Por estas razones, el educar a los niños en su etapa inicial debe estar regida por una política bilingüe pensada para los niños, que promueva la dignidad humana; y respete, valore y enriquezca su diversidad lingüística.

### **2.1.3. Educación Inicial Para el Bilingüismo**

Según el diccionario de la Real Academia Española, el bilingüismo se refiere a el “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona” (DRAE, 2014). Sin embargo, el fenómeno es más complejo que lo que deja entrever esta definición. Diversos expertos proponen definiciones y teorías sobre el bilingüismo que resaltan diferentes aspectos sobre este fenómeno, de las cuales se referencian las más significativas.



De hecho, Cummins (1976, 1978) afirma que el bilingüismo en contextos educativos fortalece los procesos cognitivos y lingüísticos de sus usuarios. Para explicar el proceso bilingüe, este autor utiliza la *analogía del iceberg* (1980, 1981a, b), y afirma que, si bien en la superficie del mar se observan dos masas de hielo independientes, bajo el agua estas masas están unidas y son en realidad un solo iceberg. Para Cummins, esta es la realidad del desarrollo bilingüe: aunque en la superficie parece que el hablante desarrolla dos sistemas independientes entre sí, realmente el hablante posee un único repertorio lingüístico que alberga los dos códigos que está adquiriendo.

Así pues, Cummins argumenta que el cerebro humano es capaz de albergar y emplear más de un idioma asertivamente. En otras palabras, en el caso del bilingüismo ambos idiomas, con sus peculiares características semióticas, que anteriormente se creían segregados, están unidos por una *proficiencia subyacente común* (Common Underlying Proficiency Model - CUP) también llamada el *sistema operativo central* (Central Operating System) el cual contiene los fundamentos lingüístico-comunicativos de las lenguas con los conocimientos de las cuatro habilidades del lenguaje (auditiva, oral, lectora y escrita). Este sistema se encarga de extraer los conocimientos adquiridos, independientemente del lenguaje en el que se adquirieron y luego aplicarlos en cualquiera de los dos.

Como consecuencia, en 1981a, b, Cummins lanza su hipótesis del *desarrollo interdependiente lingüístico* para sustentar que las habilidades lingüístico-comunicativas en la segunda lengua dependen de que tan fundamentadas estén las de la primera lengua.

Esta hipótesis ha sido posteriormente confirmada por Sparks, Patton, Ganschow, Humbach y Javorsky (2006), y pone de manifiesto que cuanto más competentes sean los niños en su lengua materna, tendrán mejor desempeño en la lengua adicional gracias a la transferencia que se da entre las lenguas. Estos hallazgos confirman la importancia de potenciar la lengua materna de los estudiantes durante el proceso bilingüe.

En el desarrollo bilingüe se da una particularidad y es que, un hablante puede ser muy hábil para comunicarse en contextos coloquiales y sin embargo tener problemas para desempeñarse de forma efectiva en un campo específico. Así lo cree Hakuta, Butler y Witt

(2000) quien afirma que la fluidez lingüística no garantiza el poseer el vocabulario académico y las habilidades necesarias para tener éxito en la escuela. Esta perspectiva está basada en la teoría de las habilidades básicas de comunicación interpersonal (Basic Interpersonal Communicative Skills - BICS) y las habilidades de proficiencia lingüístico-cognitivo-académicas (Cognitive-Academic Language Proficiency - CALPS) de Cummins (1979; 2000).

La primera categoría enmarca el lenguaje necesario del diario vivir, utilizado para las conversaciones informales con conocidos y familiares. A veces consta de un *periodo de silencio* y la fluidez se alcanza en aproximadamente de 1 a 3 años. La segunda categoría se refiere al vocabulario y habilidades lingüísticas necesarias para entender y argumentar el contenido académico de los libros de texto educativos. Es un tipo de lenguaje más abstracto y toma como mínimo 5 años el obtenerlo. Cummins resalta que para alcanzar un nivel suficiente de CALPS es fundamental que el maestro desafíe cognitivamente a los niños y niñas con actividades de alto orden cognitivo -procesos cognitivos de orden superior- (Bloom, 1979) para que fortalezcan su sistema operativo central y así puedan responder a tareas cognitivamente exigentes en ambas lenguas.

A continuación, la figura 1 explica en detalle la Analogía del Iceberg, también llamada la Teoría de la Proficiencia Común Subyacente y/o la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística de Cummins.

**Figura 1***Teorías e Hipótesis de Cummins (1979-1981a, b)*

Consecuentemente, de lo anteriormente expuesto se deduce la importancia de incluir actividades de alto orden cognitivo en los procesos de desarrollo bilingüe desde la infancia.

Por otra parte, las teorías de Cummins son compartidas por señalados expertos actuales del campo de bilingüismo, como Celic y Seltzer (2011) y O. García *et al.* (2017), entre otros. Ellos hablan de un bilingüismo dinámico y explican que este sistema unitario les permite a los estudiantes usar las características semióticas iniciales para construir las nuevas pertenecientes al lenguaje adicional. Ante este concepto, Vogel y O. García (2017) argumentan que, dentro del sistema semiótico unitario, los bilingües o plurilingües han enriquecido elementos gramaticales, lexicales, morfológicos y lingüísticos de los idiomas adquiridos de la mano de sus componentes pragmático-sociales a través de diferentes experiencias e interacciones, producto de este mundo globalizado.

Además, O. García *et al.* (2017) enfatizan que, si de bilingüismo o plurilingüismo se trata, todo el repertorio lingüístico de los bilingües emergentes debe ser considerado como un activo que conlleva al éxito, y de ahí la importancia de que la educación bilingüe se brinde lo antes posible. Asimismo, O. García y Lin (2017) exponen que el inhibir a los

estudiantes a ejercitar su repertorio lingüístico dentro del aula de clase trae consigo unas profundas implicaciones lingüísticas y sociales. Tal es el caso de los niños y niñas que poseen lenguas minoritarias, nativas, diferentes al idioma oficial de un país y que asisten a colegios donde las asignaturas se orientan en el código lingüístico oficial; en el caso de Colombia, en español.

Este escenario pone en desventaja a los bilingües en desarrollo, que poseen una lengua materna diferente al español, ya que durante el aprendizaje y evaluación de contenidos no se les permite utilizar todo su repertorio lingüístico para validar si comprendieron o no, y por ende terminan inhibiéndose durante muchas de las actividades. En consecuencia, O. García y Lin (2017) recomiendan fortalecer las prácticas educativas bilingües y plurilingües para proteger, desarrollar y mantener las diferentes lenguas minoritarias.

Al igual que O. García y Lin (2017), Beres (2015) señala que la ideología heteroglósica, (es decir, que se permita utilizar dos o más idiomas en el discurso), más que una política educativa debe ser también vista como algo que semeja la realidad, ya que lo que antes se pensaba que confundía a los estudiantes en el campo del lenguaje y la educación, actualmente potencia su aprendizaje tanto de los idiomas como académico. O sea que tratar de implementar un enfoque monoglósico, al aislar un idioma de otro no tiene sentido y es ineficiente ya que según Beres (2015) está relacionado con un bajo rendimiento escolar de los bilingües emergentes.

Portolés y Martí (2017) se suman a Beres (2015) y a O. García y Lin (2017) al señalar que no solo no hay argumentos científicos que avalen que la mezcla de lenguas sea contraproducente para el aprendizaje de una de ellas, sino que, por el contrario, son varios los estudios que avalan los múltiples beneficios del translingüismo, una metodología cuyos beneficios y principios se expondrán a continuación.

**2.1.3.1. Translingüismo.** Así pues, el concepto del translingüismo, tal como lo explican Cenoz y Gorter (2017), y Li y O. García (2017), entre otros, originalmente fue concebido por Cen Williams en la época de los noventa en Gales (Reino Unido) para

explicar la estrategia pedagógica que permite brindar datos en una lengua y que los niños y niñas produzcan en otra.

Respectivamente, Celic y Seltzer (2011), O. García y Lin (2017) y Vogel y O. García (2017), explican como todos los que entienden y se pueden comunicar en otro idioma o contexto escogen y emiten ciertas características específicas de todo su repertorio lingüístico adaptando su discurso según la intencionalidad comunicativa; esta acción recursiva es lo que se entiende por translingüismo. O. García *et al.* (2017) concuerdan con esta idea y exponen que los usuarios bilingües al “translenguar” no cambian de lengua como sucede en la alternancia de código, sino que como su sistema lingüístico unitario alberga ítems de ambos idiomas, ellos creativa y críticamente extraen las características que necesitan y omiten las que no según el caso, antes de comunicar algo.

Li (2011) y O. García y Li (2014) argumentan que el translingüismo abarca dos conceptos clave: la creatividad y la criticabilidad. Para estos autores, el crear y criticar, que son habilidades de alto orden cognitivo (Bloom, 1979), inevitablemente surgen al translenguar ya que para que un usuario pueda creativamente seguir o incluso romper y traspasar las convenciones de cada idioma, debe antes decidir cuales fronteras romper y hasta donde se puede traspasar, lo cual requiere un acto crítico, ya que se debe analizar, reflexionar y cuestionar los fenómenos culturales, lingüísticos y sociales pertenecientes a los respectivos idiomas.

Asimismo, O. García y Lin (2017) recomiendan a los maestros brindar espacios a sus estudiantes translingües dónde puedan creativa y críticamente translenguar para expresar y explicar ideas complejas asertivamente, especular, indagar, hipotetizar, persuadir, debatir, etc., y no simplemente para contestar preguntas fijas o producir estructuras específicas que no logren demostrar verdaderamente la apropiación del tema en cuestión. Así bien, Schwartz y Asli (2014) sugieren que se implemente el translingüismo como herramienta pedagógica, ya que es una práctica novedosa, natural y espontánea que logra que los niños se motiven, realmente aprendan y tomen parte, como sujetos activos del entorno.

O. García *et al.* (2011) en su estudio sobre el translingüismo durante el preescolar, detallan cómo los educadores bilingües emplean esta estrategia con diversos propósitos: como andamiaje para propulsar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, para marcar las transiciones entre las diferentes partes de la experiencia o para llamar la atención de los niños. Lasagabaster y O. García (2014) y O. García *et al.* (2017) también concuerdan con lo afirmado por O. García *et al.* (2011) y añaden que los maestros utilizan esta estrategia para desarrollar y manejar sus clases, y garantizar creativamente que los niños asimilen y adquieran nuevos ítems lingüísticos y de contenido. De esta manera, podrán asumir tareas de pensamiento de alto orden cognitivo.

E. Arias (2017) coincide con O. García *et al.* (2011) y Lasagabaster y O. García (2014) al enfatizar que fuera de incluir el translingüismo como herramienta, es necesario que anticipadamente se determine el rol pedagógico de cada lengua y, para que la estrategia de translenguar cumpla su propósito, en qué momentos de la intervención y cómo se va a implementar. Además, Schwartz y Asli (2014) también recomiendan que al momento de translenguar, no se caiga en el error de traducir ya que la traducción directa hace que los niños y niñas pierdan las ganas de aprender un idioma adicional y de participar activamente de su propio aprendizaje.

Por otra parte, O. García *et al.* (2011) afirman que, dentro de un contexto bilingüe, a pesar de que una escuela insista en mantener sus asignaturas de lengua aisladas o incluso prohibir que se integren los códigos dentro de las mismas, los niños terminan derribando estos límites institucionales al translenguar durante los descansos en áreas comunes o pasillos. Además, O. García *et al.* (2011) también resaltan que en casos en que los estudiantes responden asertivamente a algo que se les pregunta en su código más débil (inglés), pero lo hacen en su código más fuerte (español), a pesar de poseer los suficientes recursos para responder en lengua inglesa; ellos demuestran que razonan y comprenden lo que se les preguntó.

Así mismo, Portolés y Martí (2017) argüyen que, si bien la práctica discursiva del translenguar dentro de los varios ambientes pedagógicos se puede implementar con

estudiantes de cualquier edad, es muy útil en niños que no han sido alfabetizados todavía, ya que ellos adquieren el conocimiento y las lenguas por medio de conversaciones provechosas con sus profesoras. Portolés y Martí resaltan como por medio de esta estrategia, los niños y niñas sacan provecho de todo su repertorio lingüístico para comunicarse asertivamente, darle sentido al mundo que les rodea y forjar su identidad, dentro y fuera del contexto educativo, lo cual beneficia el aprendizaje de lenguas. Asimismo, Lasagabaster y O. García (2014) arguyen que a través del translingüismo los niños también construyen significados y aumentan su conocimiento.

Igualmente, O. García *et al.* (2011) y O. García *et al.* (2017) añaden que el translenguar permite a los estudiantes participar e involucrarse activamente en clase, ahondar en un tema, ampliarlo o hacer preguntas al respecto usando el código lingüístico más fuerte para explicar lo adquirido en el más débil.

Así bien, según Lasagabaster y O. García (2014) y Beres (2015) el translenguar también permite a los estudiantes pensar de manera reflexiva. Adicionalmente, Beres (2015) explica que cuando una persona se le demandan ciertos datos en una lengua y estos son requeridos que se produzcan en otra lengua, la persona debe de interiorizar y procesar profundamente todo lo que se le pide antes de que pueda responderla en el idioma requerido. Esta autora comenta que en los casos donde se enseña cualquier tipo de tema dentro de una clase de lenguas monoglóticamente, es usual que los estudiantes produzcan lo que es requerido sin verdaderamente comprender todo lo que se les ha demandado ya que solo se apoyan en las palabras o conceptos claves que entienden. Beres (2015) también resalta que el translenguar potencia la memoria a largo plazo y el aprendizaje, haciéndolo significativo, y que esta práctica no solo es útil al adquirir lenguas sino también al adquirir conocimiento.

Del mismo modo, E. Arias (2017) concuerda con Celic y Seltzer (2011) al afirmar que la lengua materna del estudiante es más que solo una lengua, es una herramienta pedagógica, que si se utiliza correctamente puede potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y otorgar a los estudiantes la oportunidad de comprender lo que se les presenta

durante las clases de lengua. Lasagabaster y O. García (2014), Beres (2015), Li y O. García (2017), y E. Arias (2017) también concuerdan en que esta estrategia afirma la práctica docente ya que aumenta las posibilidades de internalización de los estudiantes. Igualmente, Celic y Seltzer (2011), O. García *et al.* (2011), Lasagabaster y O. García (2014) y Beres (2015) exponen que el translingüismo es una herramienta pedagógica que se emplea para facilitar que los niños y niñas fortalezcan sus habilidades lingüísticas y aumenten su nivel de competencia.

Por otro lado, Celic y Seltzer (2011) y E. Arias (2017) también resaltan cómo la pedagogía del translingüismo transforma las experiencias de aprendizaje de los bilingües en desarrollo, ya que enriquece ambos códigos lingüísticos al conectarlos dinámicamente. A su vez, E. Arias comenta que uno de los hallazgos de su investigación fue que el translingüismo aumenta las habilidades receptivas de los estudiantes ya que estuvieron más atentos durante las clases.

Ahora bien, Lasagabaster y O. García (2014) aconsejan que debido a todos los beneficios ya mencionados y a que los componentes del código lingüístico más débil se fortalecen a través del más fuerte, tal como lo señalaron Li y O. García (2017), esta estrategia pedagógica debería extenderse a otras actividades académicas tales como la enseñanza de contenido para que contribuya a un mayor y más significativo aprendizaje de lenguas de los niños y niñas.

Así pues, como ya se ha expuesto con antelación, el translingüismo contribuye a desarrollar las habilidades comunicativas de los bilingües emergentes.

**2.1.3.2. Desarrollo de las Habilidades Comunicativas del Lenguaje Oral en la Primera Infancia Bilingüe.** Dada a conocer la pedagogía del translingüismo y su importancia en el proceso de bilingüismo durante la educación inicial, es menester ahondar como los niños logran suplir su innata necesidad de comunicarse y expresar sus deseos por medio del lenguaje. No obstante, existen variables en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas del lenguaje como es el caso del adquirir un código lingüístico adicional a la primera lengua. Paradis, Genesee y Crago (2011) relatan cómo existen dos tipos de



bilingüismo que se dan durante la primera infancia; el bilingüismo simultáneo y el bilingüismo secuencial temprano, los cuales conllevan a un bilingüismo fuerte, también llamado bilingüismo aditivo.

Estos dos tipos de bilingüismo difieren en cuanto al tiempo en que se comienzan a afianzar las habilidades comunicativas. El bilingüismo simultáneo se da desde el nacimiento, en que comienzan a aprender al mismo tiempo sus habilidades comunicativas en las dos lenguas y el bilingüismo secuencial tiene lugar cuando los niños ya han fortalecido las dos primeras habilidades comunicativas: la comprensión auditiva y la oralidad en su primera lengua, periodo que se da aproximadamente después de los 3 años de edad y antes de los 6 a 7 años de edad. Este estudio se cuenta, por tanto, en el bilingüismo secuencial temprano.

En otro orden de ideas, el arte del comunicar según el MEN en su documento Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) posibilita las interacciones conversacionales y "(...) permite y facilita compartir ideas, sentimientos y emociones sobre la realidad en las que los niños y las niñas crecen". El comunicar se hace posible a través del lenguaje y esta comprende el lenguaje no verbal; ya sean silencios, gestos, miradas, la proxémica, entre otros, y el verbal; las palabras. Ahora bien, las habilidades comunicativas (escuchar y hablar, leer y escribir) son indispensables no solo para el proceso escolar y el construir conocimiento, sino para la vida misma. Las dos primeras habilidades comunicativas que desarrollan los niños durante la primera infancia son el escuchar y el hablar. El habla durante los primeros años se desarrolla paulatinamente. Durante las interacciones conversacionales los niños escuchan para interpretar lo que la otra persona transmite y habla, y expresan lo que piensan, lo que sienten, lo que viven y lo que inventan.

Así pues, ya estipulada la importancia de desarrollar las habilidades comunicativas durante los primeros años, es menester fundamentar el cómo se valora el desarrollo de estas habilidades en los niños y niñas durante la primera infancia para poder diseñar y evaluar la experiencia pedagógica de esta propuesta educativa.

**2.1.3.2.1. Valorar el Desarrollo y las Habilidades Comunicativas.** El arte de realizar un seguimiento al desarrollo de habilidades dentro de un programa académico según Allen (2014) es un proceso permanente diseñado para monitorear y mejorar el aprendizaje del estudiantado. Esta autora relata que para llevar a cabo este proceso se necesita desarrollar indicadores explícitos que detallen lo que los niños deben alcanzar para dar fe del aprendizaje adquirido o hasta que nivel lo logran alcanzar. Así pues, son los resultados los que proveen evidencias de lo aprendido. Para evitar caer en juicios subjetivos Allen recomienda el uso de rúbricas, también llamadas rejillas evaluativas.

De acuerdo con Allen (2014), las rejillas agilizan el proceso calificativo y reducen quejas e inconformidades, ya que permiten clarificar a estudiantes, agentes educativos y hasta padres de familia lo que se espera y así poder retroalimentar formativamente lo que se evidenció, calificar el resultado del desempeño de los aprendices, valorar una asignatura o incluso un programa educativo. Asimismo, son una herramienta en beneficio de los maestros ya que les permiten monitorear los procesos adquisitivos y reajustar sus prácticas de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

Allen detalla que existen dos tipos de rejillas: las holísticas y analíticas. Las primeras brindan un puntaje global, y las últimas un puntaje separado para las diferentes características específicas de lo que se ha valorado.

Ahora bien, en el 2009 en Estados Unidos, la Asociación Nacional de Educación Infantil (NAEYC)<sup>6</sup> y la Asociación Nacional de Especialistas en Primera Infancia de los Ministerios de Educación a Nivel Estatal (NAECS/SDE)<sup>7</sup> confirman lo que expusieron en el 2003: que para valorar las fortalezas, avances y necesidades de los niños se deben de emplear métodos evaluativos éticos, validos, confiables y apropiados a su nivel lingüístico, cultural, y que estén ligados a su diario vivir y a su etapa de desarrollo. Del mismo modo, los

---

<sup>6</sup> La Asociación Nacional de Educación Infantil (NAEYC) en inglés es conocida con el nombre de National Association for the Education of Young Children.

<sup>7</sup> La Asociación Nacional de Especialistas en Primera Infancia de los Ministerios de Educación a Nivel Estatal (NAECS/SDE) en inglés es conocida con el nombre de National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education.

propósitos de estos instrumentos deben de contribuir en la toma de decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, a identificar los casos específicos que necesitan mayor atención y a potenciar las intervenciones pedagógicas.

Igualmente, la NAEYC y la NAECS/SDE (2003, 2009) explican que las prácticas de seguimiento del desarrollo y del aprendizaje resultan efectivas si sus instrumentos se fundamentan bajo principios éticos, se implementan para los fines previstos, son apropiadas para la edad y las características de los niños, cumplen con criterios profesionales de calidad y si lo que evalúan es significativo para el desarrollo de los niños y su educación.

Del mismo modo según la NAEYC y la NAECS/SDE estos instrumentos efectivos colectan pruebas de distintas fuentes, a lo largo del tiempo, y este acto valorativo siempre lleva consigo a un seguimiento. Las evidencias que arrojan se recopilan a partir de ambientes y situaciones contextualizadas que reflejan el desempeño actual de los niños y se utilizan para entender y mejorar el aprendizaje. Son pruebas formales limitadas a una comunidad específica y para su propio beneficio. Y finalmente, que las familias y los diferentes agentes pedagógicos estén bien informados del proceso evaluativo.

Guddemi y Case (2004) proponen unos pasos a seguir al valorar el desarrollo de las niñas y los niños durante el preescolar: los instrumentos valorativos se deben de administrar en un ambiente donde solo estén el niño y el evaluador. Es esencial que el niño conozca la persona que lo va a valorar, preferiblemente su maestra, pero en caso de que sea una persona diferente, tal como ya lo expuso NAEYC (2005), es importante que los niños se familiaricen anticipadamente con el implementador. Asimismo, este debe de romper el hielo por medio de actividades que le conecten con los niños. La intervención valorativa debe ser corta y se debe reafirmar al niño durante la misma.

Es menester mencionar que según la Secretaría de Educación de la Ciudad de Nueva York<sup>8</sup> (2020), PreK es el grado correspondiente a niños de 4 años, y K es el grado correspondiente a niños de 5 años de edad. Ahora bien, en Estados Unidos en el 2011, el

---

<sup>8</sup> Traducción: New York City Department of Education.

Consortio: Diseño y Evaluación Instruccional de Talla Mundial (WIDA) diseña el Modelo Alternativo para Aprendices de Lengua Inglesa de PreK<sup>9</sup>-K<sup>10</sup> que tienen otra lengua materna, con sus respectivas descripciones de desempeño y habilidades, indicadores de logros y posibles actividades valorativas para evaluar sumativamente según el nivel de competencia lingüístico de los niños.

Consecuentemente, WIDA (2011), en busca de contextualizar a los niños y que las experiencias durante la primera infancia sean significativas, plantea unos estándares de contenido académicos, los propuestos para niños de 4 a 5 años de edad que se encuentran iniciando un proceso de adquisición de la lengua inglesa mientras afianzan su lengua materna son los siguientes: salón de clases, colores, emociones, juegos, bienestar e higiene, música y movimiento, objetos y actividades recreativas, rutinas, escuela, mi familia y yo, comportamientos sociales, y relaciones espaciales (p. 1).

Así pues, WIDA establece seis niveles de proficiencia alternativos de habilidad lingüística del idioma inglés: A1 (Initiating), A2 (Exploring), A3 (Engaging), P1 (Entering), P2 (Beginning) y P3 (Developing). Sin embargo, para este estudio nos centraremos en los primeros cuatro niveles de A1 al P1. Para ver dichos indicadores de desempeño (ver anexo F). A continuación, se relatan algunos de los estándares que se tuvieron en cuenta durante la experiencia.

WIDA (2011) diseña estos estándares de proficiencia lingüística para la lengua inglesa #1 con posibles actividades valorativas que indican que han alcanzado el logro y les permite a los niños comunicarse social y académicamente en inglés dentro de la entidad educativa: Los estándares para la comprensión oral a nivel A1 (initiating) son los que se referencian a continuación:

---

<sup>9</sup> PreK es un acrónimo para la palabra Pre-kindergarten, en español Prekinder, la cual refiere al grado de educación inicial en Estados Unidos que abarca niños que tienen aproximadamente de 4 hasta cumplir los 5 años de edad.

<sup>10</sup> K es un acrónimo para la palabra Kinder, la cual refiere al grado escolar en Estados Unidos que abarca niños que tienen aproximadamente de 5 hasta los 6 años de edad.

- Atiende a la maestra cuando le habla acerca de algunos objetos concretos sociales o pedagógicos (ej. pelota, columpio) o de imágenes (de la escuela, patio o parque).  
*Ejemplo de actividad valorativa:* Cuando se le solicite (lenguaje de señas, verbal, físicamente, etc.) atiende a (mira a, mueve la cabeza hacia, responde cuando se le pregunta) por objetos tangibles, gente, colores, cosas, formas, partes de una determinada cosa en una ficha, etc. La maestra modela e imperativamente le da una orden al niño por medio de “Simón dice...” y el niño la lleva a cabo. (p. 2)

A continuación, el nivel A2 (exploring) en comprensión oral:

- Emparejar imágenes de objetos o material didáctico (ej. pelota, columpio) atendiendo a la orden de la maestra o al responder a preguntas afirmativas o negativas. *Ejemplo de actividad valorativa:* El niño empareja imágenes idénticas de objetos (ej. artículos de aseo personal: cepillo de dientes y de cabello, jabón) de dos imágenes a emparejar y una imagen distractora. Empareja objetos, colores, imágenes de personas o formas geométricas idénticas. Empareja fotos de objetos concretos con sus correspondientes imágenes ilustradas. (p. 2)

Los estándares para el nivel A3 (engaging) de la comprensión oral son los siguientes:

- Clasifica imágenes de objetos o material didáctico (ej. pelota, columpio) según sus similitudes atendiendo a una instrucción oral. *Ejemplo de actividad valorativa:* El niño clasifica imágenes de objetos recreativos o de aula en conjuntos (ej. tres pelotas, tres columpios, tres lápices, etc.) según lo oralmente ordenado. Dado seis objetos con dos cualidades, el niño agrupa por color, forma geográfica, tamaño, etc. (ej. tres pelotas rojas y tres pelotas azules - formar grupos según el color). Determina cuáles objetos son similares y cuáles diferentes. (p. 2)

La comprensión oral a nivel P1 (entering) es:

- Identifica objetos pedagógicos (ej. pelota, columpio) en imágenes (de la escuela, patio o parque) que se le soliciten oralmente. *Ejemplos de actividad valorativa:* El niño señala objetos lúdicos (ej. pelota, columpio) en imágenes (de la escuela, patio

o parque) que se le soliciten oralmente. El niño señala un objeto rojo en una serie de fichas que tengan otras cosas de otro color: un sol amarillo/una hoja verde/una manzana roja. La maestra le ordena al niño señalar la manzana roja. (p. 2)

Asimismo, WIDA (2011) propone los estándares de competencia lingüística para la lengua inglesa #2 con posibles actividades valorativas que indican que han alcanzado el logro y les permite a los niños comunicar información, ideas, y conceptos necesarios para obtener éxito académico en el área de lenguaje y literatura:

Para la comprensión oral a nivel P1 (entering) está:

- Identifica imágenes de animales o personas que les ha descrito oralmente (ej. “Eh aquí un caballo. Encuentre otro”. *Ejemplos de actividad valorativa:* Relaciona imágenes similares de animales o personas como se le ha verbalmente ordenado. Como parte de una actividad grupal, al niño se le demanda que encuentre la vaca (pato, marrano, caballo y campesino) en una imagen que ilustre la vida en la granja.

Y el indicador para la expresión oral a nivel P1 (entering) es:

- Repite palabras o frases de rimas apoyadas por ilustraciones. *Ejemplos de actividad valorativa:* Cuando se le pide que diga “gato, pato” el niño pronuncia ambas palabras. (p. 4)

De igual manera, en la cartilla de la descripción de habilidades de los aprendices de lengua inglesa de WIDA (2012) para Pre-K y K, se describe qué desempeño se espera de los niños según el nivel de proficiencia alcanzado. Para el nivel 1 (entering) se espera que los niños puedan procesar, entender, producir, o usar:

- Representaciones ilustrativas o graficas del lenguaje que enmarca las áreas de contenido
- Palabras, frases, o trozos de lenguaje cuando se les ordena por medio de comandos básicos, indicaciones, afirmaciones, y preguntas cerradas, abiertas, afirmativas, negativas, directas y/o de opción múltiple con apoyo sensorial, grafico o interactivo

- Lenguaje oral con errores fonológicos, sintácticos o semánticos que pueden a menudo dificultar comprensión cuando se les ordena oralmente por medio de comandos básicos, preguntas directas, o afirmaciones simples con apoyo sensorial, grafico o interactivo (p. 4)

Ahora bien, en cuanto a las habilidades tanto en comprensión como expresión oral que los niños pueden lograr en el nivel 1 (entering) (ver anexo G), WIDA (2012) resalta lo siguiente: dado el nivel de desempeño en inglés y apoyados de gráficos, apoyos visuales, y apoyos interactivos, los estudiantes de inglés pueden procesar o producir el lenguaje que se necesita para hacer lo siguiente:

#### Comprensión oral:

- Empareja el lenguaje oral con objetos del salón de clase y/o cosas del diario vivir.
- Señala dibujos mencionados en cierto contexto
- Responde a instrucciones verbales y no verbales (ej. con movimientos físicos)
- Encuentra personas o lugares conocidos descritos verbalmente (p. 6)

#### Expresión oral:

- Identifica personas u objetos en cuentos cortos ilustrados
- Repite palabras, frases simples
- Contesta preguntas cerradas “sí o no” acerca de información personal
- Nombra objetos del salón de clase y/o cosas del diario vivir (p. 6)

En el 2016, WIDA establece descriptores de habilidades a alcanzar por los bilingües emergentes, en los ámbitos del lenguaje receptivo y expresivo, en las varias etapas del desarrollo del lenguaje según la edad: 2 y medio a 3 y medio (30-42 meses), 3 y medio a 4 y medio (43-54 meses), y 4 y medio a 5 y medio (55- 66 meses) (ver anexo H). Este consorcio diseñó estos descriptores para niños que se encuentran específicamente en proceso de afianzar su lengua materna y adquiriendo la lengua inglesa durante la primera infancia. No obstante, resaltan que el desarrollo lingüístico de los bilingües emergentes avanza de

manera distinta según el niño, y por ello recomiendan a los maestros hacer uso de estos descriptores como guías y no como expectativas inflexibles. Los descriptores brindan ejemplos del uso del lenguaje en tres propósitos específicos: Expresarse, relatar e investigar.

Así bien, en cuanto al uso clave del lenguaje para expresarse, WIDA (2016a, b) explica que:

El expresarse tiene como propósitos compartir sentimientos, necesidades y deseos, opiniones, decisiones y preferencias. Compartir acerca de la individualidad propia del niño. Y también incluye el lenguaje de negociación y de persuasión. De igual manera, este consorcio establece que, por medio del debate de reglas o rutinas diarias, negociar con otros, planear actividades con otros y asignar roles, resolver conflictos, incluyendo o invitando a otros a hacer parte de juegos interactivos o actividades colaborativas y de persuadir a otros los niños pueden demostrar que pueden expresarse (p. 2).

Ahora bien, WIDA (2016a, b) establece que un bilingüe emergente de 3 años y medio, a 4 años y medio de edad se expresa receptivamente y muestra proficiencia al: “Señalar objetos o personas que un adulto le ha demandado. Representar y simular emociones básicas mencionadas en afirmaciones cortas (ej. “El bebé está contento”). E indicar preferencias en respuesta a preguntas cerradas de “sí o no” hechas por adultos” (p. 7). Igualmente, en el campo productivo un niño de 3 y medio, a 4 años y medio de edad muestra que puede expresarse al: “Responder preguntas cerradas de “sí o no” y declarando gustos o preferencias personales con palabras, gestos o acciones. Indicar opciones empleando comunicación no-verbal (ej. señalar, movimiento físico). Y repetir instrucciones o mencionar lenguaje relacionado con rutinas conocidas o habituales” (p. 7).

Un niño de 4 y medio, a 5 años y medio, según WIDA (2016a, b), receptivamente se expresa y muestra habilidad al: “Responder no-verbalmente a invitaciones o peticiones de otros a jugar. Encontrar objetos o personas relacionadas con la instrucción de lengua de él mismo o de otros. Seguir instrucciones básicas en relación con rutinas (ej. Hagan una fila)” (p. 10). Así mismo, en la esfera productiva un niño de 4 y medio, a 5 años y medio puede



demostrar que puede expresarse al: “Indicar sentimientos o estados de ánimo con palabras o frases conocidas. Repetir lenguaje conocido de actividades rutinarias. Y emplear comunicación no-verbal, palabras o frases cortas en inglés y/o en su lengua materna para jugar o trabajar con otros” (p. 10).

En cuanto al uso del lenguaje para relatar, WIDA (2016a, b) comenta que los niños lo emplean para:

Compartir acontecimientos y experiencias pasadas, narrar historias o eventos pasados, proporcionar información, compartir descubrimientos, describir cosas, rutinas, imágenes, personas o acontecimientos. Y la habilidad de relatar puede ser demostrada por medio de exponer y comentar acerca de algo, de los bloques, juguetes o disfraces, de actividades manuales, de paseos o visitas a lugares especiales y de narrar y/o leer cuentos o historia (p. 2).

Del mismo modo según WIDA (2016a, b), un niño de 3 y medio, a 4 años y medio de edad receptivamente muestra proficiencia al relatar: “Señalar imágenes o dibujos basándose en indicaciones. Seguir instrucciones simples empleando respuestas no-verbales en actividades dirigidas por la maestra o al jugar con sus compañeros. E identificar personas conocidas en fotos basándose en afirmaciones simples” (p. 8). Asimismo, en el ámbito expresivo un niño de 3 y medio, a 4 años y medio puede demostrar que puede relatar al: “Responder a preguntas cerradas de “sí o no” sobre familiares o el mismo empleando su lengua materna y/o la inglesa. Nombrando oralmente objetos conocidos empleados en actividades o acontecimientos. E identificar emociones básicas empleando una a dos palabras” (p. 8).

Ahora, WIDA (2016a, b) señala que un niño de 4 y medio, a 5 años y medio, relata receptivamente y muestra habilidad al: “Encontrar personas o lugares conocidos en dibujos o fotografías nombradas oralmente. Señalar imágenes de cuentos o acontecimientos conocidos basados en afirmaciones simples. Y emparejar lenguaje oral a objetos del salón de clase y de uso cotidiano” (p. 11). Igualmente, en la parte expresiva un niño de 4 y medio, a 5 años y medio puede demostrar que puede relatar al: “Nombrar personajes o lugares en cuentos conocidos empleando palabras o secuencias formulaicas. Repetir instrucciones

rutinarias o patrones oralmente durante actividades conocidas. Y describir objetos de uso diario y/o del salón de clase por medio de palabras o expresiones conocidas” (p. 11).

Y los niños emplean el lenguaje dentro del aspecto de investigar para:

Preguntar y responder preguntas, expresar curiosidad, categorizar objetos, exponer predicciones e hipótesis, explicar acontecimientos y fenómenos que han observado y debaten temas con otros. También incluye la creación de hipótesis, explicación de ideas u observaciones, conclusiones y reflexiones. Y los niños pueden demostrar esta habilidad por medio de experimentos, proyectos en la cocina o el jardín, actividades táctiles o mesas sensoriales, juegos o actividades relacionadas con matemáticas o las ciencias naturales, indicaciones e instrucciones, de participar de discusiones y de actividades para resolver problemas, explorar el mundo, experimentos científicos, y exposiciones (p. 2).

Así pues, WIDA (2016a, b) expone que un niño de 3 y medio, a 4 años y medio de edad receptivamente muestra proficiencia para investigar al: “Responder a comandos que demuestran preferencias (ej. muéstrame tu color favorito), seguir una o dos instrucciones durante experimentos. Y segregar objetos según sus características (talla, color, o forma) basado en descripciones” (p. 9). Asimismo, en el ámbito expresivo un niño de 3 y medio, a 4 años y medio puede demostrar que investiga al: “Repetir nombres o atributos de cosas del medio que le da curiosidad. Identificar sensaciones al explorar objetos usando palabras, gestos, sonidos o movimientos. Compartir observaciones mediante dibujos, palabras conocidas o lenguaje no-verbal” (p. 9).

WIDA (2016a, b) también describe que un niño de 4 y medio, a 5 años y medio, receptivamente investiga y muestra habilidad al: “Identificar objetos a través de afirmaciones orales para explorar el mundo natural. Identificar objetos de experimentos o proyectos de interés basándose en preguntas o afirmaciones simples. Y señalar escenas o dibujos de fenómenos naturales nombrados por un adulto” (p. 12). Asimismo, en la esfera expresiva un niño de 4 y medio, a 5 años y medio puede demostrar que puede investigar al:

Emplear comunicación no-verbal, palabras o expresiones cortas en inglés y/o en su

lengua nativa para indagar acerca del medio ambiente. Repetir nombres o atributos de objetos o animales que les causa curiosidad. Y contestar preguntas cerradas “sí o no” para participar en la resolución de problemas (p. 12).

Por otra parte, y ahora en el ámbito colombiano, P. Pineda (2010) de la Universidad del Valle, propuso un instrumento valorativo llamado la Caracterización: una Mirada Enriquecida de los Niños – Guía para Agentes Educativos(os) para facilitar el proceso de observación y análisis del desempeño de niños de 3 a 8 años. Allí la autora expone que el caracterizar responde a preguntas sobre el qué, cómo, para qué observar y de cómo tomar nota de lo observado, para así clasificar los comportamientos. El propósito es identificar las particularidades de los niños que se tienen a cargo. Si se logra determinar de que es capaz, qué posibilidades tiene, qué necesita (tanto en lo personal como en lo social), y qué conocimientos, motivaciones, intereses y hasta qué miedos posee, se fortalecerá, a través de un acto reflexivo, el quehacer pedagógico de las maestras, de manera que puedan potenciar los procesos de desarrollo, aprendizaje, emocionales y sociales de sus niños.

P. Pineda (2010) propone una serie de actividades idóneas para valorar 4 aspectos: el participar en las actividades, las formas de regulación, las formas del discurso y el cooperar con otros y sus indicadores pertinentes. Este instrumento de caracterización se ha consignado en los anexos para mayor percepción del mismo (ver anexo E).

Ahora bien, cada aspecto está dividido en tres hitos que evidencian en qué etapa de su desarrollo se encuentra el niño: forma A (inicial), B (intermedio) y C (avanzado), y se registra comenzando por notas relevantes de cada niño en cada aspecto, las cuales terminan con una rejilla individual que se completa por aspecto. Por ejemplo, en la rejilla de las formas del discurso, se detallan las actividades donde se evidenciaron los hallazgos, luego se pasa a enumerar cada niño con su respectivo nombre completo y se registra en qué momento del desarrollo se halla el niño: A, B o C. Al final de la rejilla de comportamientos observados se encuentra un recuadro opcional para anotar otro tipo de datos que pueda potenciar el proceso de caracterización de los niños.

Luego de obtener datos de cada niño en los aspectos de participación, regulación, discurso y cooperación, se pasa a llenar un formato general (ver anexo E). Este resumen permite evidenciar el estado del grupo en todos los aspectos. En este formato se desglosan los datos generales de la valoración: nombre de la agente educativa, institución, grupo, rango de edad de los niños y periodo en el cual se aplica el instrumento. Debajo de esta sección, se encuentra el resumen de lo observado. Es decir, para cada aspecto se detallan cuántos niños del grupo han alcanzado el nivel A, el B y el C.

Ahora bien, conservando la línea de este proyecto investigativo se dará a conocer a profundidad solo los aspectos relevantes. La forma del discurso según P. Pineda (2010) relata como a través de las interacciones los niños escuchan y expresan lo que saben, sienten, y experimentan a diario. Estas interacciones son observables a través de actividades que propongan la comprensión y expresión oral, y el intercambio verbal, tales como juegos, rondas, asambleas, lectura y el narrar cuentos, etc. Sin embargo, se tiene en cuenta la edad de los niños para identificar el punto actual de desarrollo lingüístico. Del mismo modo se tiene en cuenta la calidad discursiva: qué y cómo lo dice, y cuántas veces inicia y/o participa en una conversación.

Por otra parte, el MEN (2014f) hace un llamado a acoger la diversidad y a tener en cuenta que los niños poseen distintos intereses y llevan procesos de desarrollo diferentes; por ende, se les debe valorar de manera natural a través de la cotidianidad, y resaltar sus logros en lugar de lo que no han podido alcanzar para así evitar juzgar y etiquetar. Sin embargo, no se puede obviar que es con base a lo que a los niños les cuesta o lo que no han adquirido aún, que se logran adaptar las experiencias que se les ofrecen para lograr estimular y proveer el andamiaje pertinente para que puedan avanzar. Este proceso de seguir atentamente el desarrollo de los niños es "... de carácter cualitativo, y se constituye en un conjunto de acciones intencionadas, continuas y sistemáticas que se centra en las experiencias y en los procesos más que en los resultados, por lo cual responde a principios de flexibilidad, integralidad y participación" (MEN, 2014f, p. 19).

Así pues, es importante resaltar que el MEN (2014f) recomienda que el valorar el proceso se realice de manera continua y natural, sin crear espacios evaluativos o prediseñados intencionalmente para dicha labor. Sin embargo, para ajustar las prácticas pedagógicas de acuerdo a las necesidades de cada niño y niña, se debe tener en cuenta el qué, por qué y para qué se va a valorar, al igual de cómo y cuándo se van a recoger, analizar e interpretar los datos. Asimismo, el MEN estipula que los datos se deben de corroborar entre los diferentes maestros, agentes educativos, profesionales y familiares para reducir subjetividades; no obstante, las opiniones de los diferentes entes son esenciales para el proceso valorativo y por ende se deben respetar, al igual que se deben de identificar las semejanzas y las contradicciones evidentes en los datos colectados.

Por otro lado, el MEN (2014f) afirma que hacer un seguimiento al desarrollo permite no solo recoger evidencias, sino también sistematizar las experiencias pedagógicas a manera de construir un saber pedagógico por medio del cual otros maestros o agentes puedan reflexionar, animarse y hasta inspirarse para poder transformar sus propias prácticas.

En la actualidad existen varias maneras de registrar el desarrollo del lenguaje de los niños; esto con miras a obtener datos que permitan reflexionar y enriquecer las prácticas pedagógicas. Primeramente, MEN (2014f, 2017a) establece que al observar y escuchar activamente lo que pasa en la cotidianidad del espacio educativo, las maestras logran identificar los intereses, las preguntas, las explicaciones, las fortalezas, las habilidades, las dificultades y posibles retrocesos evidenciados en los niños y las registran para luego analizarlas en “(...) diarios de campo, bitácoras virtuales, observadores individuales, fotografías, videos, dibujos y esquemas gráficos, foto relato, microhistorias, grabaciones sonoras, trabajos de los niños y las niñas etc.” (MEN, 2017a, p. 143).

Igualmente, el MEN (2014f) relata que las observaciones se pueden hacer ya sea de manera abierta y libre a todo el grupo, o a un conjunto de niños y niñas más pequeño, o de manera selectiva ya sea a un determinado grupo o individualmente. El observar abiertamente se recomienda para las primeras observaciones, dado que al acompañar a los

niños espontáneamente se logran identificar aspectos a trabajar. Por otra parte, la forma selectiva de observar se enfoca en puntos específicos; no obstante, debido a que la cotidianidad de la primera infancia está permeada por muchas cosas que suceden a la vez, el MEN sugiere que se definan preguntas que guíen la intencionalidad de para qué se observa, para no desviarse del propósito de la misma. Ahora bien, en cuanto a la escucha activa el MEN (2014f) reitera la importancia de permitir a los niños expresarse para tratar de comprenderlos y tomar en cuenta sus opiniones a manera de que se sientan valorados.

Por otra parte, el ICBF (2016) propuso la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil – Revisada (EVCDI-R); el cual es un instrumento diseñado para valorar el proceso evolutivo de los niños, y tiene como propósito el identificar en qué fase del desarrollo psicológico se encuentran los niños menores de 6 años, tomando en cuenta las interacciones, para potenciar así las prácticas pedagógicas. No obstante, este instrumento no diagnostica el estado inicial de los niños y las niñas. Así pues, la EVCDI-R del ICBF (2016) es una herramienta de corte cualitativo que por medio de indicadores mide el desarrollo de los niños segregándolos a través del análisis de lo observado en ítems de avanzado, esperado y en riesgo, dentro de la esfera individual, social y cultural.

Ahora bien, para fines de este estudio que abarca el área del lenguaje y el poder reconocer y expresar los sentimientos tanto de sí mismo como de los otros, se ahondará en los ya mencionados aspectos del relacionarse con los demás. Así pues, el ICBF (2016), en su escala EVCDI-R, detalla el relacionarse con los demás y la comunicación verbal como:

Procesos relacionados con la percepción y comprensión del lenguaje oral y de la información pictórica (discriminación, reconocimiento, comprensión de palabras e información), la coordinación de procesos cognitivos y sensoriales relacionados con la producción del lenguaje oral, del lenguaje escrito y de la comunicación (producción y uso de sonidos, palabras o frases) como medio para transmitir información a pares y adultos, tanto hablados como escritos, en diferentes contextos (p. 16).

Y la comunicación no verbal es entendida como la “capacidad que tiene el ser humano para interpretar y transmitir señales corporales tales como los gestos faciales, el

contacto visual, los gestos y los movimientos corporales, las posturas, el contacto físico, el comportamiento en el espacio, el vestido y la apariencia física, las vocalizaciones no verbales y el olor” (p. 16).

Asimismo, el concepto de relacionarse con los demás abarca la categoría de las interacciones con los aspectos de la independencia y la cooperación. El primero describe la voluntad de ser partícipe de las actividades propuestas por adultos a su alrededor y de desenvolverse paulatinamente por iniciativa propia. Ahora, en cuanto a la cooperación, se declara que envuelve esa habilidad de los niños para relacionarse entre sí, de establecer juegos de poder, aprender a trabajar en equipo, proponer reglas o sujetarse a las ya instauradas por otros. Y en cuanto a construir normas, la cual está enmarcada por el concepto de autonomía, permite que los niños reconozcan las normas sociales a su alrededor y aprendan a opinar y tomar decisiones propias.

Por otra parte, en el documento D.P.P. - El Desarrollo Infantil: una Conceptualización desde el ICBF, el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (como se citó en ICBF, 2016) reitera cómo los sistemas de valoración deben de ser validados según su practicidad, “(...) accesibilidad del usuario al instrumento, fiabilidad, validez de constructo y del instrumento respecto a su uso y contenidos” (p. 11). Asimismo, resalta que la escala (EVCDI-R) ha sido diseñada y validada por un panel de expertos. Además, esta desde el principio de que cada niño es diferente y por ende se pretende al observarles directamente identificar sus fortalezas a potenciar y los aspectos a mejorar para servir de apoyo en el proceso de su desarrollo.

Asimismo, sugiere que para mayor validez de la EVCDI-R (2016), las personas que la ejecuten sean las que tienen un contacto constante con los niños. Esto a que el comportamiento identificado de los niños debe de ser observado por un buen tiempo y que se debe de realizar en un lugar conocido para los niños acorde a sus necesidades y el contexto al cual pertenecen. No obstante, en caso de que la valoración la realice una persona alterna a los que comúnmente comparten con los niños el ICBF sugiere que

comparta con los niños como mínimo de ocho a 16 horas para darles un tiempo prudencial para sentirse cómodos con la persona.

Ahora bien, el MINSALUD (2016) expone que evaluar el desarrollo periódicamente de antemano permite identificar los posibles retrocesos o brechas que se puedan presentar durante las diferentes áreas del desarrollo de los niños. Es menester resaltar que todas las áreas del proceso evolutivo de los niños se entrelazan entre sí y son dependientes la una de la otra. Por ejemplo; la adquisición del lenguaje está ligada a las otras áreas como son las habilidades de motricidad fina y gruesa, las que permiten socializar, y las del pensamiento simbólico. Por ende, así como el ICBF (2016) diseñó una escala valorativa del desarrollo infantil; el MINSALUD también realizó su propio sistema valorativo y de seguimiento para hispanohablantes llamado Escala Abreviada de Desarrollo - 3 (EAD – 3, 2016) para poder identificar los riesgos de retraso que los niños puedan presentar al momento de adquirir las habilidades esperadas en su correspondiente etapa de desarrollo.

Los ítems comportamentales de la EAD - 3 (2016) fueron segregados en las áreas de desarrollo motor grueso, motor fino adaptivo, audición-lenguaje y personal-social según el rango de edad. Además, fueron escogidos, y al igual que la EVCDI-R (2016) validados por un panel de expertos los cuales dieron el aval para pilotear la escala. Finalmente fue ajustada y cada rango de edad terminó constituido por tres indicadores respectivamente. Cabe resaltar que esta escala ha sido diseñada velando por su validez, confiabilidad y reproducibilidad y brinda unas pautas específicas y prácticas que facilitan el proceso para que, al momento de implementar, identificar, calificar y analizar, se lleve a cabo de manera objetiva, rigurosa y eficaz. No obstante, MINSALUD enfatiza que no se deben de hacer modificaciones para garantizar su efectividad y que refleje la realidad del desarrollo evolutivo de los niños.

El aspecto de audición-lenguaje de la EAD – 3 de MINSALUD (2016) incluye lo relacionado con estimular para que los niños adquieran el habla y el lenguaje. Abarca aspectos tales como: “orientación auditiva, intención comunicativa, vocalización y articulación de fonemas, formación de palabras, comprensión de vocabulario, uso de frases



simples y complejas, nominación, comprensión de instrucciones y expresión espontánea” (p. 15). Ahora bien, el ámbito personal-social de la EAD – 3 (2016) va de la mano con, las categorías ahondadas anteriormente de relacionarse con los demás y consigo mismo propuestas por la EVCDI-R (2016), ya que determina todo lo relacionado con las interacciones, con la interiorización, acatamiento de normas y pautas comportamentales de la sociedad, también con la autonomía, el poder autogobernarse y la capacidad de expresar los sentimientos.

Ya explorado el estado del arte del seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas durante la primera infancia, el cual incluye las habilidades comunicativas; se dará ahora paso a analizar cómo es que se valoran las habilidades comunicativas del inglés como lengua extranjera.

**2.1.3.2.2. Valorar las Habilidades Comunicativas en la Lengua Extranjera.** Si bien se deben de tener en cuenta los parámetros detallados en el constructo anterior que hacen que la valoración integral del desarrollo y aprendizaje durante la primera infancia sea efectiva, estos deben de adaptarse según la cultura (para prevenir diferencias en connotación, lo cual terminaría confundiéndoles, frustrándoles y ocasionando respuestas inadecuadas de parte de los niños), y las diferentes necesidades de los niños cuya lengua materna es distinta a la que están aprendiendo como lengua adicional, en este caso, el inglés.

En cuanto a valorar el desarrollo lingüístico de los niños que comienzan a aprender una segunda lengua durante la primera infancia, la NAEYC (2005) recomienda que se realice regularmente, ya que es un proceso a largo plazo y se debe de evidenciar el progreso de los niños a medida que van avanzando en su nivel de proficiencia. Del mismo modo, enuncian que debe de llevarse a cabo por más de una persona especializada, y hasta un padre de familia o cuidador como mediador entre la escuela y el hogar, para constatar los datos y así evitar caer en juicios arbitrarios. También, resalta que los evaluadores y supervisores bilingües y biculturales que aplican y analizan los resultados deben tener claro los propósitos de la valoración, no solo para identificar el estado actual de

los niños dentro de su desarrollo físico, social, emocional y cognitivo, sino también para valorar su desarrollo lingüístico de ambas lenguas. Esto también permite el entender y mejorar el aprendizaje de los niños bilingües, dar seguimiento y apoyar el desarrollo en todos los ámbitos, identificar posibles retrocesos o necesidad especiales, guiar las planeaciones y determinar el nivel de competencia lingüística y el desarrollo de las dos lenguas.

La NAEYC (2005) defiende que sin lugar a duda los instrumentos valorativos de los niños que se encuentran aprendiendo una segunda lengua tienen que ser distintos a los que normalmente se aplican a los niños monolingües: en este caso hispanohablantes. En otras palabras, la NAEYC sugiere que se realicen las adaptaciones necesarias para darle validez y confiabilidad al instrumento. Como la estimulación de una lengua adicional a la materna se lleva a cabo de la mano de contenido, por ejemplo, en el caso de verificar si los niños apropiaron los colores, si la intencionalidad es saber si los niños identifican y enuncian el color en la segunda lengua, el tiempo de espera en la respuesta debe de ser mayor que si se les preguntara en su lengua materna.

La NAEYC además insiste que cualquier instrumento valorativo que se diseñe debe de ir acompañado de un sistema de evaluación formativa, donde se les valore también a través de observaciones, asimismo propuestas por MEN (2014f, 2017a). Esto debido a que se parte del concepto de que los niños son seres íntegros y por ende por más estructurados que se diseñe un instrumento no evidenciará todos los aspectos deseados por los maestros. Ahora bien, valorar formativamente según Bailey (2017), se efectúa en pro del aprendizaje, y se implementa ya sea para diagnosticar o para identificar las necesidades y mejorar así, las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, la NAEYC recomienda valorar el desarrollo de la lengua inglesa durante la primera infancia a través de diferentes interacciones, tanto del niño con adultos conocidos y desconocidos y entre pares, y tal como lo sugiere el MEN (2014f), hacerlo mediante una serie de actividades que integren otras áreas tales como el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego: armar bloques, juego de roles, etc. (MEN, 2014b-e). La evaluación

debe de llevarse a cabo en ambientes significativos para los niños: tales como el patio de recreos, el aula de clases, etc, con el fin de que los niños puedan creativamente demostrar sus habilidades y traspasar los límites del lenguaje. De acuerdo con la NAEYC (2005), estas evaluaciones se deben de llevar a cabo en inglés y español, se le debe permitir al niño que alterne código si es necesario, y se debe realizar un seguimiento luego de valorar, ya que en caso de alguna discrepancia en los hallazgos se pueda revalorar el niño por otro especialista.

La NAEYC (2005) también detalla que antes de iniciar un proceso bilingüe con los niños se debe de determinar qué nivel de proficiencia tienen estos para poder así ajustar las prácticas educativas, y recomienda lo siguiente para empezar a exponerles a un proceso bilingüe que integra lengua y contenido:

Debido a la naturaleza episódica e imprevisible y la rápida evolución del desarrollo lingüístico entre los niños que aprenden el inglés se recomienda un planteamiento de dos lenguas, realizando evaluaciones tanto en inglés como en la lengua materna del niño en cuanto sea posible (p. 6).

Del mismo modo la NAEYC (2005) declara que por bien que se diseñe un instrumento, si no se cuenta con el personal idóneo, capacitado para valorar efectiva y responsablemente los bilingües emergentes durante la primera infancia, se puede perder el sentido del mismo. Estos agentes evaluativos deben de tener en claro los procedimientos para evaluar y cómo es que se desarrolla el lenguaje, tanto en la primera, como la segunda lengua. También es fundamental de que ellos establezcan relaciones de confianza con los niños a evaluar, para que ellos, espontáneamente, puedan revelar un verdadero desempeño durante la prueba. Igualmente, deben trabajar con las familias, y comunicarse regularmente, ya que ellos pueden brindar evidencias del desempeño de los niños en la segunda lengua fuera de la entidad formativa. Y además es esencial que se les informe a los padres de familia el estado del desarrollo bilingüe de los niños.

Al final, la NAEYC hace un llamado al desarrollo profesional de los encargados de dar un seguimiento a los bilingües emergentes durante la primera infancia, para que las

prácticas valorativas se mantengan a la vanguardia dado que este campo no ha sido muy explorado y se encuentra en continua evolución.

Barrueco, Lopez, Ong y Lozano (2012) explican que las herramientas bilingües de los niños se diseñan para que brinden datos detallados de cada niño. Sin embargo, en el momento de valorar el desarrollo lingüístico de bilingües emergentes durante la primera infancia, es esencial que se verifique la confiabilidad y la validez de los instrumentos diseñados para este fin, tal como lo expuso anteriormente MINSALUD (2016). Para evitar arbitrariedades, y en busca de precisión, se debe asegurar la confiabilidad que al momento de valorar a un niño, independientemente de quien administre la valoración, los resultados se mantengan. Es decir, se debe garantizar hasta donde sea posible que el resultado de la prueba sea independiente tanto del evaluador como de circunstancias ajenas a la prueba en sí. Asimismo, si a ese niño se le administra el mismo instrumento dos veces en una semana los datos deben de arrojar hallazgos similares.

Por otra parte, la validez de un instrumento cuida de que los resultados midan la información que se busca. Ahora bien, Barrueco *et al.* (2012) exponen que en el caso de instrumentos valorativos bilingües se debe velar porqué sean válidos en las dos lenguas.

Ahora bien, del mismo modo que en que la NAEYC (2005) expone las implicaciones que conllevan los procesos valorativos de una segunda lengua en la primera infancia, Barrueco *et al.* (2012) también arguye lo delicado que es diseñar instrumentos valorativos bilingües debido a que muchos recurren a la traducción directa, también conocida como literal, lo cual es considerado por estos expertos como un error.

Igualmente, Guzman-Orth, López y Tolentino (2017) exponen la importancia de diseñar instrumentos valorativos, lingüística y culturalmente apropiados, para bilingües emergentes durante la primera infancia que estén bajo una mirada holística y heteroglósica. Es decir, que les permitan a los niños, por medio de la alternancia de código y de elementos paralingüísticos, hacer uso de todo su sistema lingüístico unitario, teniendo en cuenta ambas lenguas según el contexto y las necesidades comunicativas.

Así pues, no se debe penalizar los niños por usar una lengua en vez de la otra para demostrar que apropiaron el concepto. Para evitar esto, Guzman-Orth *et al.* (2017) recomiendan que se evalúe por medio del método bilingüe calificativo conceptual y no por el calificativo monolingüe y así reconocer las capacidades lingüísticas y cognitivas de los niños en su totalidad.

El método valorativo de puntaje conceptual tal como lo describe Aikens, Atkins-Burnett y Bandel (2012) valora las respuestas de los niños al concepto como tal, sin importar en qué idioma lo digan. Lo importante es evidenciar el desarrollo del concepto, es decir el conocimiento que han afianzado los niños por medio de sus dos lenguas en una sola administración. En otras palabras, y tal como lo enuncia Barrueco *et al.* (2012), este método calificativo es aquel que valora que los bilingües emergentes respondan apropiadamente a preguntas alusivas a un objeto específico en cualquiera de las dos lenguas.

Estos autores sugieren este método valorativo debido a que los niños expuestos a un proceso bilingüe durante la primera infancia comienzan a expandir su léxico a tal punto que pueden llegar a reconocer ciertos objetos en la segunda lengua y no en la materna, o viceversa. Además, este método les permite a las maestras analizar, de forma significativa, evidencias tanto lingüísticas como cognitivas de niños que se encuentran adquiriendo una segunda lengua.

Ahora, el valorar niños que se encuentran en proceso de adquirir la lengua inglesa durante su proceso de educación inicial desde la mirada de Hellman (2011) permite seguir una serie de recomendaciones propuestas al momento de llevar a cabo métodos valorativos basados en estándares. En busca de sintetizar, se mencionará en este constructo solo las pertinentes a niños en nivel introductorio:

Hellman propone se les permita a los niños evidenciar que comprendieron por Medios no verbales (señalar, ilustrar, seleccionar/organizar imágenes, demostrar, modelar, manipular). Hacer uso de su lengua materna para completar tareas valorativas. Brindarles una serie de palabras de las cuales ellos puedan elegir para

responder correcta. Modelar lo que se espera que se haga, y darles varias oportunidades para que practiquen antes de llevar a cabo la prueba (2011, p. 14).

De igual manera, reconociendo el gran valor teórico de los consejos para tener en cuenta al momento de valorar niños sin importar su nivel lingüístico en la segunda lengua brindados por Hellman, pero a manera de economía, se decidió desglosarlos en los anexos de este estudio (ver anexo D).

Por otra parte, Ekbatani (2011) detalla las diferencias entre evaluar el desempeño de los niños auténticamente y el evaluarlos tradicionalmente. La valoración auténtica comparándola con la tradicional es aquella en la que los niños demuestran que han interiorizado lo que se les ha presentado por medio de entrevistas, juego de roles, exposiciones, descripciones, explicaciones, entre otras. No obstante, Fairbairn y Jones-Vo (2010) enfatizan la importancia de seleccionar actividades para valorar acordes a lo que se pretende evaluar y a los niveles de desarrollo y proficiencia de lengua. Estos autores exponen que, si se trata de valorar la oralidad en niños que empiezan a estar expuestos a una segunda lengua, las actividades apropiadas en este caso son las que les permiten expresar lo que comprendieron oralmente. Tales actividades requieren nombrarles imágenes u objetos con una sola palabra a los niños, repetirles el concepto, y brindar el inicio de frases ya aprendidas como señal para que ellos las terminen de completar oralmente. Por ejemplo: la maestra le dice “the duck is \_\_\_\_\_” en una actividad donde se requiere que los niños produzcan los colores.

En relación con la habilidad de escucha, Hellman (2011) coincide con Fairbairn y Jones-Vo en que la comprensión oral, es decir, la habilidad de la escucha se evalúa observando los comportamientos de los niños. Ejemplos de posibles tareas que valoren esta habilidad receptiva son las que requieren que se repita lo que se ha escuchado, responder apropiadamente a instrucciones o preguntas ya sea verbal o físicamente. En cuanto a las respuestas físicas, Hellman comenta que los niños pueden demostrar que apropiaron un concepto al “señalar, hacer gestos, dramatizar, dibujar, trazar una ruta, organizar imágenes en una secuencia, o construir algo basado en especificaciones

verbales” (p. 16). Así pues, las actividades en las cuales se puede observar que comprendieron oralmente algo que se les enunció son aquellas en que se les pide que responda a comandos simples, e identifique cualidades o cosas en una imagen o en objetos concretos.

Lo anteriormente planteado sirvió para fundamentar este estudio en relación con la metodología a seguir tanto en el diseño de la experiencia desde el componente bilingüe como en la forma de valorar el desarrollo del bilingüismo en la primera infancia. Subsecuentemente, presentaremos el constructo teórico que guió el diseño de la experiencia desde su lado filosófico.

Por otra parte, las interacciones que se pueden generar a través del translingüismo, permiten en los niños el desarrollo de habilidades mentales, las cuales se convierten en una manera eficaz del pensar mismo. Es así como por medio del translingüismo, las clases bilingües llegan a ser realmente bilingües ya que se manejan ambas lenguas con fines pedagógicos.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores; a través del translingüismo se presentará la lengua inglesa, y el arte de filosofar, por medio del español, para desarrollar procesos de alto orden cognitivo durante experiencias bilingües que buscan potenciar y valorar el desarrollo durante la primera infancia. Ya dicho esto, se llevará a conocer el mundo del arte del filosofar.

#### **2.1.4. La Filosofía como Herramienta del Pensar**

La filosofía desde sus orígenes en el *Ágora* de Atenas surge del asombro y de la necesidad de resolver cuestiones inquietantes, es así como Jaspers (citado en D. Pineda, 1992) plantea que dicha rama del saber es “un ir de camino que no halla su verdad en saberes específicos ni en fórmulas aprendidas, sino que destina al hombre en un constante preguntarse” (p. 85). La continua reflexión que busca la filosofía propicia la indagación, sin pretender dar todo por cierto y verdadero; al contrario, su ejercicio está fundado como alternativa para direccionar pensamientos estáticos e inmóviles. Es por esto que Kohan (2008) resalta lo dicho por Sócrates “la filosofía es una oportunidad para transformar lo que

pensamos y con ello el modo en que vivimos y somos” (p. 57). Así pues, la filosofía es una actividad que conecta lo creativo, lo reflexivo, lo crítico y lo indagatorio lo cual permite construir conceptos con nuevas posibilidades del pensar y por ende del actuar.

Sin embargo, es necesario plantear la pregunta que a muchas personas les surge cuando escuchan hablar de filosofía: ¿Para qué sirve, al final, la filosofía hoy? La filosofía tiene por finalidad enseñar a pensar; así pues, su relevancia en la educación del futuro tendrá un espacio cada vez más relevante, pues su necesidad se hará cada vez más evidente.

Formar el espíritu crítico es una de las misiones de la filosofía, y para alcanzar tal fin debe de estar alejada de un pensamiento dogmático, hermético e inmóvil y puramente afirmativo para convertirse en interrogativa, debe propiciar el análisis reflexivo, es decir la filosofía debe ser inquieta e inquietadora, además la filosofía se debe considerar como la puerta de acceso al ejercicio del libre debate, esto es, tal como afirma el precursor de los derechos del niño Janusz Korezak (citado en Gadotti, 2000, p. 38) “el primer e indiscutible derecho del niño es aquel que le permite expresar libremente sus ideas y tomar parte activa en el debate concerniente a la apreciación de su conducta y también la punición”. Dicho de otra manera, el derecho a la libre expresión debe ser garantizado desde la niñez, puesto que no sólo se está respetando un derecho, sino promoviendo el autoaprendizaje a través del entablar conversaciones con otros.

Propiciar la incursión de la actitud filosófica no ha de ser otra cosa que promover una actitud de sospecha, crítica, cuestionadora que pone en duda aquello que se presenta como obvio y natural. Es por ello que en los programas de Filosofía para Niños no se trata de enseñar cualquier filosofía sino aquella que fomente la conciencia crítica, reflexiva y empática. Por tanto, convertir a los niños en futuros “hombres de la sospecha” tal como lo menciona Gadotti (2000) es una intención clara de una propuesta de filosofía para niños. En efecto, buscar en la filosofía aquella herramienta que propicie el pensar, es dirigir la mirada hacia una sociedad capaz de plantearse preguntas y problemas.



Es indispensable hablar de la labor principal que se pretende llevar a cabo con este proyecto y es el desarrollo de actos mentales, o del pensamiento que se da en situaciones de diálogo. Uno de los puntos de partida de los procesos mentales del niño que van sujetos directamente a la imaginación es la fantasía. El llamado es a invitar a los niños a jugar a pensar, puesto que ellos poseen las mejores herramientas para tal cometido, como son el asombro, el imaginar y la duda inquisidora. Fomentar el pensamiento filosófico desde temprana edad, permitirá a los infantes en un futuro situarse en el mundo de manera crítica, creativa, proactiva y reflexiva.

**2.1.4.1. Filosofar con Niños.** Durante el siglo XX, la filosofía ha aumentado su popularidad y reconocimiento al enfocar su mirada hacia los niños, es así como en 1969 aparecen los estudios del primer precursor de la Filosofía para Niños, Matthew Lipman (1998) quien decidió desarrollar el pensamiento de estos, especialmente “el lógico formal a partir del principio de que los niños pueden formar conceptos desde su más temprana edad y reflexionar sobre problemas filosóficos” (UNESCO, 2011, p. 3).

El programa de Filosofía para Niños (FpN) “se constituyó originariamente como un programa educacional que cultiva el desarrollo de las habilidades del raciocinio a través de la discusión de tópicos filosóficos” (Gadotti, 2000, p. 37). Según lo mencionado por el autor, sobre todo FpN se funda en el supuesto de que el niño puede ser un interlocutor intelectual competente, es decir alguien que pese a su corta edad puede estar en condiciones para llevar un diálogo basado en argumentos coherentes. Por su parte C. Arias, Carreño y Mariño (2016) plantea que dichos programas estimulan habilidades del pensamiento reflexivo, crítico y creativo, propiciando así espacios dentro de la educación donde el individuo aprende a pensar. La actitud filosófica se materializa en el pensamiento crítico, creativo y ético, lo que posibilita cambios en la infancia. Asimismo, cultivar hábitos para que los niños puedan formarse y participar tal como lo pensaba en su momento Dewey (1989) hace el incluir la discusión filosófica al aula de clase, la oportunidad para que los niños exploten labores de expresarse verbalmente, preguntas, asombro, curiosidad, entre otras; aprenden no sólo a escuchar, sino a respetar opiniones de otros y a tener encuentros con la

diferencia. Fomentar en las niñas y niños una actitud de asombro, incertidumbre, duda y búsqueda constante son los beneficios que trae consigo el incluir la filosofía.

Los programas de Filosofía para Niños han inspirado muchos proyectos, entre ellos; la Pedagogía Noira de De Puig y Sático, quienes consideran la verdadera importancia de incorporar la filosofía a las aulas de clase desde temprana edad y recomienda no esperar a la adolescencia como se hace en muchas instituciones públicas de Colombia pues “los niños/as necesitan de ambientes educativos en los cuales pueden pensar crítica, ética y creativamente y ser estimulados para hacerlo cada vez mejor” (Sático, 2010, p. 29).

A finales del siglo XX la educación dejó de centrar su mirada en el aprendizaje memorístico y repetitivo, para concederle importancia y relevancia al desarrollo de procesos de alto orden cognitivo, que incluyen las habilidades del pensamiento y del estimular la creatividad.

Frente a esto, Guilford (1967), plantea la importancia de desarrollar además la flexibilidad, la sensibilidad ante los problemas, la posibilidad de redefinir las cuestiones incluye también la cultivación de un pensamiento creativo, el cual define como: “[...] la capacidad de resolver problemas, de comprender, de ser racional, de hacer juicios, de encontrar salida a situaciones [...]” (p. 40) Cada uno de estos procesos mentales tendrá mayor éxito si se fortalece desde temprana edad, debido a que durante esta etapa del desarrollo físico y cognitivo la niña o el niño tiende a buscar soluciones más abiertas, diferentes e inusuales, dirigiéndose hacia la innovación.

De por sí, pensar es un proceso complejo donde confluyen otros elementos como el imaginar, intuir, y crear. Es necesario ejercitar el pensamiento; pero tal como lo plantea Lipman (1998), enseñar a *pensar bien* es básicamente enseñar a pensar autónomamente. A través del desarrollo de la capacidad intelectual por medio del pensamiento, los sujetos tendrán la habilidad para resolver problemas, ya que habrán adquirido destrezas intelectuales que tienen que ver con las *habilidades de pensamiento de orden superior* (Bloom, 1979). Ahora bien, el pensamiento de orden superior está presente en cada

persona en mayor o menor medida como una capacidad y una habilidad, que lleva al ser humano a generar una producción original y novedosa.

En concordancia con lo expuesto anteriormente es innegable el papel relevante que tiene la creatividad dentro del medio educativo, ya que no solo es una “herramienta facilitadora de medios y procesos, sino un sistema auto generativo que permite solucionar con originalidad, pertinencia y relevancia los problemas, evidenciando la riqueza de recursos, canalizando oportunidades, en ambientes aún de dificultad” (Coral, 2012, p. 92).

Así pues, es pertinente buscar que la educación no sólo enseñe a aprender, sino también a crear. Es por esto que dentro del aula de clase será determinante buscar alternativas que posibiliten y propicien el desarrollo de pensamiento creativo, el cual trae a su vez el enriquecimiento de otros tipos de pensamiento como lo es el crítico, reflexivo y el argumentativo; alcanzado así, procesos de pensamiento de orden superior.

Es importante aclarar que en el presente trabajo investigativo se tomarán elementos de la comunidad de indagación que el Programa de Filosofía para Niños diseñado por Lipman desarrolló. Por tanto, el propósito principal del presente estudio no es llevar a los espacios educativos doctrinas filosóficas o un sistema acabado de teorías, se busca es que los niños realicen el ejercicio del filosofar, para que adquieran así hábitos de pensamiento filosófico, y que cultiven a su vez destrezas de razonamiento que les permita autocorregir productos de su propio pensamiento.

En los anteriores párrafos se ha planteado la importancia y beneficio que los programas de Filosofía para Niños han presentado al incursionar en el campo educativo. Es así, como el presente estudio busca desarrollar el pensamiento filosófico dentro de las comunidades de indagación, la cual es una forma especial de diálogo que se gesta en grandes o pequeños grupos en los que el dialogo se beneficia del pensamiento de diferentes tipos de mentes que se reúnen para debatir, discutir, polemizar, reflexionar, socializar.

**2.1.4.3. Comunidad de Indagación y Comunidad de Especulación.** Muchos investigadores, por ejemplo, Fisher (2018) han mostrado los sorprendentes progresos

cognitivos logrados con la comunidad de indagación, como lo es el desarrollo de hábitos de conducta inteligente como ser: curioso, colaborativo, crítico y creativo. Para ello, se han valido de recursos como el uso de las preguntas que permiten movilizar el pensamiento de sus partícipes. Es así como el significado de indagar según el diccionario de la Real Academia Española es: “Intentar, averiguar algo discurriendo con preguntas” (DRAE, 2014).

Para dar claridad sobre lo que es la comunidad de indagación Fisher (2018) define que “es una forma de enseñanza dialógica, con un grupo de clase o gran grupo que enfatiza el pensamiento crítico y creativo mediante preguntas y el dialogo entre niños y maestros” (p. 207). Así pues, esta comunidad ha sido empleada como una forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje principalmente con niños, a partir de la larga trayectoria de la “Filosofía para Niños” (FpN) que según la visión de su precursor Mathew Lipman (1998) tiene como fin último desarrollar habilidades dialógicas y de pensamiento que permitan vincular a los infantes en discusiones democráticas y participativas.

Este método de enseñanza que busca interesar a los niños por la discusión filosófica, se práctica en más de cuarenta países de todo el mundo, puesto que “lo que ofrece la comunidad de indagación filosófica es una estrategia probada y comprobada para ayudar a los niños a aplicar el razonamiento crítico y creativo a los relatos y otros textos” (Fisher, 2018, p. 214).

Igualmente, en el presente proyecto, al pretender desarrollar en los niños de 4 y 5 años el pensamiento filosófico, se ha decidido hacer uso de la mayor parte de las características de la comunidad de indagación, pero en este caso será una Comunidad de Especulación. Este cambio de terminología implica un énfasis más pronunciado en aquellas actividades del pensamiento que implican reflexión, análisis y diálogo.

El significado de la palabra especulación desde los inicios de la filosofía ha variado según la época y la manera como los autores la hayan empleado, es así como Hegel (1996) tiempo después le concedió a lo especulativo la capacidad de calificar la especie superior del conocimiento, puesto que, la razón o el pensamiento especulativo es el único que puede unir y conciliar los opuestos que se manifiestan en el proceso dialéctico y el que supera las

tensiones que este proceso revela. Otorgarle la característica de especulativo a dicho pensamiento, es reconocerlo como un elemento indispensable en el movimiento dialéctico propuesto en su teoría.

Ahora bien, es necesario conocer el significado que la Real Academia le confiere en la actualidad a especular el cual consiste en “hacer conjeturas sobre algo sin conocimiento suficiente”, o “registrar, mirar con atención algo para reconocerlo y examinarlo” (DRAE, 2014). Es justo lo que se pretende con los participantes de la Comunidad de Especulación, motivar en ellos a que observen, reflexionen y realicen el análisis que tal ejercicio implica.

La Comunidad de Especulación es un espacio en el que se desarrolla principalmente el pensamiento filosófico. Además, es un proceso creativo porque está abierto a que se expresen libremente las ideas, donde no existe una respuesta correcta, sino que pueden llegar a existir múltiples respuestas o tal vez no llegar a una conclusión exacta.

Se llama Comunidad de Especulación porque lo que se busca es especular sobre cuestiones de importancia. Así pues, esta Comunidad es una oportunidad para que los niños no sólo hablen y escuchen a los demás, sino para que movilicen sus creencias, formas de pensar y comportarse, despojándose así de prejuicios que tienen arraigados, producto de su entorno social.

Dentro de la comunidad mencionada, el maestro no cumple el rol tradicional de aquel que posee el conocimiento; los niños por su parte no son considerados como una tabula rasa. Tal como lo planteaba Hume (1986), el papel del profesor dialógico (tal como es denominado en la Comunidad de Indagación) dentro de la Comunidad de Especulación, será promover la curiosidad, el asombro, la inquietud y el deseo por ir más allá de lo evidente ante la percepción. Así pues, “el maestro es un interrogador y promueve que la voz del niño se afirme a sí misma de formas imprevistas y que den que pensar” (Fisher, 2018, p. 205).

El estímulo determinado que se presentará en la Comunidad de Especulación girará en torno a una versión adaptada del famoso cuento el Patito Feo en el que se analizaran temas como la belleza, la discriminación, el amor, entre otros temas. Sin embargo, el eje

central en el que se desarrollará esta experiencia bilingüe-filosófica estará basado en el tema “los prejuicios” de la apariencia física.

Se busca tratar de plantear hipótesis sobre un tema específico en el que no se tiene un conocimiento cierto y verídico, allí tan sólo se usará el arte de imaginar como la capacidad que tienen los niños para crear mundos posibles, soluciones alternativas, suponer diferentes situaciones y contextos, es decir, incentivar a los partícipes de la Comunidad para que aprendan a formular preguntas por lo que podría ocurrir. Esa es la esencia del especular, hacer uso de preguntas como: “¿Qué pasaría si?”, “si el caso no fuera este sino aquel” “¿Qué se haría en tal caso?”, para sembrar la curiosidad y el debate.

#### **2.1.4.3.1. La Formulación de Preguntas Dentro de la Comunidad de**

**Especulación.** Las preguntas tienen la máxima importancia en el desarrollo del aprendizaje. El planteamiento de preguntas siempre se ha ubicado en el centro de la enseñanza y aprendizaje y desempeña un papel esencial para conservar el diálogo. Así lo considera Fisher (2018), quien cita en uno de sus epígrafes a Rudyard Kipling, en el que dice “recuerdo a seis fieles servidores, me enseñaron todo lo que sé sus nombres son Qué y Por qué y Cuándo y Cómo y Dónde y Quien” (p. 218). Dentro de la comunidad educativa, el uso experto de preguntas estimula el pensamiento de los niños y los incentiva a crear sus planes de investigación. Además de esto, el interés no solo es hacer uso de las preguntas sino permitirles a los niños hacer sus propias preguntas. “La formulación de preguntas es un medio de centrar la atención, mantener el dialogo, descubrir lo que saben los otros y hacerles pensar” (Fisher, 2018, p. 222)

La intención es otorgarles voz a los niños de este proyecto, ya que las preguntas permiten descubrir lo que los niños saben y piensan. Sin embargo, es necesario aclarar que no se pretende únicamente propiciar en dichos niños múltiples respuestas a las preguntas planteadas por el maestro, sino también estimularlos a que creen sus propias preguntas filosóficas; puesto que, si los niños están en el extremo receptor de la pregunta nunca aprenderán a formularlas, pues su objetivo está enfocado sólo en respuestas. Tal como lo plantea Fisher, muchos docentes pueden llegar a formular cada día más de 300 preguntas,

la mayoría son cerradas, puesto que requieren sólo una respuesta correcta, y la posibilidad de estimular el pensamiento es mínima. Este tipo de preguntas son del tipo tradicional estímulo-respuesta-estímulo-respuesta, las cuales no representan un desafío intelectual, o tan solo ponen a prueba la capacidad memorística, pero no la creatividad, la imaginación el pensamiento. Las preguntas cerradas no provocan lo que Piaget llamaba “conflicto cognitivo” (como se citó en Fisher, 2018); es decir, no ayudan a cuestionar el pensamiento.

Las preguntas desafiantes permiten fomentar las bases de nuevos constructos mentales, porque constituyen auténticas invitaciones para investigar e indagar. Incitar a los niños a explorar y a pensar con claridad sobre los conceptos que utilizan para explicar el mundo es un objetivo claro dentro del presente estudio. Las preguntas son empleadas para hacer avanzar el dialogo, el cual puede ampliar sus horizontes “hacer las preguntas adecuadas puede ayudar a estimular la curiosidad y nuevas formas de pensar mediante el diálogo. Para muchos alumnos, la escuela es el único lugar en el que experimentan y desarrollan hábitos de conversación creativa” (Fisher, 2018, p. 217).

Es así evidente el valor que tienen las preguntas dentro del pensamiento filosófico. Los interrogantes abren camino para imaginar, disertar, crear, reflexionar; en fin, a la puerta de entrada al saber a través del pensamiento; este saber que no hace parte del exterior, es decir, el preguntar no se centra en lo externo del sujeto sino en su interior “se trata más de un preguntarse qué de un preguntar” (Kohan, 2006, p. 66).

El pensar filosófico fomenta la formulación de pregunta perpetuas, irresolutas, sin una respuesta establecida, con un movimiento constante e infinito que conlleva la búsqueda de nuevos inicios, pues propicia que el sujeto que se cuestiona se transforme. Éste al preguntarse sobre sí mismo, no sólo dejará de pensar de la misma manera, sino que también dejará de actuar como hasta ahora, es así como la pregunta filosófica pone en juego cualquier estabilidad y fijación del pensar y de la vida que se vive. Estar dispuesto o prepararse para salir del estado de la ignorancia es la condición para participar de una experiencia del pensamiento filosófico, pues tal como lo dice la sentencia de Sócrates “una vida sin examen no merece la pena ser vivida” (Platón, 1985, p. 20).

El diálogo implica compartir ideas, controvertir opiniones y ubicar al oyente mentalmente en la posición del hablante, lo cual se propicia con las preguntas estas que ayudan a ampliar la reflexión, al permitir y estimular una amplia gama de respuestas, desarrollando así un pensamiento más flexible.

Llegados a este punto, en el que las preguntas ocupan un lugar determinante dentro del pensar filosófico, será necesario introducir en el aula de clase un texto previo para incitar a los niños a la reflexión y el análisis con el fin de generar en ellos inquietudes que desencadenen interrogaciones. Es por ello, que se presenta en el siguiente constructo, la relevancia que puede llegar a tener la literatura en el desarrollo del pensamiento en la primera infancia.

#### **2.1.5. Narrar Cuentos en Educación Inicial-Preescolar**

El lenguaje posee un papel fundamental en la configuración del ser humano, ya que constituye el comunicar y el simbolizar. Es justo allí donde surgen “las bases para comunicarse, para expresar la singularidad, para conocer, conocerse y conocer a los demás, para sentir empatía y para operar con símbolos se construyen en los primeros años de vida” (MEN, 2014d, p. 17). La importancia que todas las instancias (salud, educación, familia y Estado) le han conferido al lenguaje verbal, en el desarrollo infantil, se evidenció al ser creadas las orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral que el MEN ha creado y fundamentado en este caso para la literatura.

Implementar la lengua literaria en la primera infancia permite comunicar experiencias, riquezas de una tradición cultural a través de historias, cantos, juegos, cuentos entre otros, lo que busca eliminar la inequidad de las “bases del lenguaje” MEN (2014d) que representa uno de los mayores problemas educativos en Colombia, puesto que muchas niños y niñas durante la primera infancia no tuvieron un acercamiento a su cultura, a sus raíces cotidianas a través de la expresión oral con propuestas sencillas como leer cuentos, hojear libros contar y cantar historias.

Conviene subrayar que al implementar un cuento dentro de la Comunidad de Especulación se da inicio al vínculo entre filosofía y literatura, la cual ha tenido un lugar



relevante dentro de los programas de Filosofía para Niños. Ya que a partir de las diferentes figuras o textos literarios (novelas, cuentos, poesía, artes) se puede iniciar una reflexión filosófica dentro del aula de clase. El vincular ambas ramas del saber es el inicio de una relación entre el pensamiento y el lenguaje, es así como a principios del siglo pasado con los cambios sociales y culturales el concepto de infancia empieza a adquirir un lugar definido en la época y a su vez se hace necesaria una literatura infantil, la cual logra establecerse como un género literario particular.

Empezar a incluir la subjetividad de los niños en las obras literarias, produce un efecto revitalizador en ellos al convertirse en intérpretes y también en nuevos autores al enfrentarse con el texto, la historia, novela o cuento narrado. “La literatura infantil surge de la necesidad de una educación más dinámica, más crítica orientada a la solución de problemas”. (De la Garza, 2000, p. 99).

Una historia posibilita la creación de otras historias diferentes, es así como el lector a partir de lo que escucha puede poner en juego su propia historia o reflexionar sobre su vida particular como consecuencia de lo escuchado en la historia de otros. Esa es la génesis de la reflexión filosófica, utilizar las vivencias y experiencias de otros para pensar en sí mismo, en su actuar y proceder; de esta manera se dice que el narrar cuentos fortalece la dimensión valorativa del estudiante, puesto que desarrolla ejercicios y actividades que estimulan la sensibilidad en los niños a partir de la literatura infantil, al presentar aspectos problemáticos de la experiencia y de la vida cotidiana de los niños, tal como lo señala De la Garza (2000) el texto literario es entendido como un pretexto para lograr que se expresen crítica, creativa y reflexivamente.

Se infiere que la relación entre filosofía y literatura no sólo permite fomentar aspectos valorativos en los niños, también alienta la creatividad y el incremento de procesos cognitivos que desencadenan en habilidades del pensamiento necesarias para el futuro. “La estructura del texto literario-filosófico genera un modelo funcional para el diálogo; al mismo tiempo que integra a la comunidad y fortalece el lazo social” (De la Garza, 2004, p. 100).

El gobierno nacional le ha concedido una importancia significativa al fomento de la lectura y para ello creó en el 2011 el Plan Nacional de Lectura y Escritura ‘Leer es mi Cuento’ el cual se puso en marcha al tiempo que el gobierno nacional emprendía un ambicioso programa de atención a la primera infancia “De Cero a Siempre”. El combinar la filosofía y la literatura tendrá una notoria relevancia en la educación colombiana, lo que significa que formar hábitos de lectura en las primeras experiencias de la niñez, traerá en el futuro el nacimiento de un lector espontáneo que aprenderá rápida y fácilmente la palabra escrita, y con amor hacia ellas.

Es así como el Ministerio de Cultura con el programa “Leer es mi cuento” centró sus esfuerzos en la primera infancia, al convertir a los menores de 6 años en protagonistas, por primera vez, de un programa de fomento de la lectura. Al partir de los resultados de las últimas prueba PISA (2019), el gobierno colombiano busca aumentar los índices de lectura en el país, es por esto que se han hecho grandes inversiones en el estado de las infraestructuras, computadores y el nivel de formación de quienes atienden los servicios bibliotecarios, convirtiendo estos espacios en servicios culturales de mejor calidad en cada municipio de Colombia.

Conviene subrayar que el Estado colombiano ha centrado su interés en la lectura y ha considerado que el narrar un cuento permite “un espacio ritual de comunicación a través de la voz adulta es un espacio “mágico” para la imaginación y el encuentro con las aventuras” (MEN, 2014d, p. 31). Al implementar dichos espacios en las aulas de clase, se fortalecen un sin número de habilidades en los niños, entre ellas el pensamiento filosófico, ya que a través de la escucha activa, se van consolidando imágenes del mundo, se ubican en el curso de los acontecimientos, descubren la manera de hilarse el tiempo y el espacio, donde las palabras cobran significados diferentes dependiendo el contexto. Las múltiples posibilidades que ofrece el narrar cuentos durante la primera infancia estimulan la creatividad, la reflexión, la argumentación, entre otras.

La necesidad de narrar historias en el preescolar radica en el hecho que todo aprendizaje debe partir del conversar o narrar, puesto que el niño o niña ha adquirido sus

experiencias de mundo a través del lenguaje oral, del diálogo con sus padres y vecinos. Es justo ahí donde surge la importancia del cuento en la primera infancia “los cuentos proporcionan respuestas a muchos interrogantes, brinda la información que amplía sus conocimientos y estimulan la inteligencia. Le facilitan la solución de problemas sin consultar con los adultos, esta satisfacción le facilita otra: la de saberse responsable y cada vez más independiente” (Gómez y Patiño, 1987, p. 322).

**2.1.5.1. El Patito Feo como Herramienta Literaria: Translingüismo y Desarrollo del Pensamiento.** El presente estudio llevará a los diferentes ambientes pedagógicos una adaptación del famoso cuento infantil “el Patito Feo” de Hans Christian Andersen (1843; 2016) (ver anexo K), el cual será empleado como una herramienta más que buscará desarrollar ciertas habilidades del pensamiento a través del bilingüismo y la filosofía. Dicho cuento ha tomado ciertas características de algunas novelas filosóficas de Lipman (2000) entre ellas *Elfie*, la cual fue pensada para niños desde los 5 años de edad. También se analizaron ciertas propuestas plasmadas por Sharp (1996) en su libro “el hospital de muñecos”, las cuales sirvieron de base para implementar un cuento que desarrolle las habilidades del lenguaje hablado en inglés y del pensamiento filosófico con las siguientes características: La fantasía entremezclada con situaciones que acontecen la cotidianidad de los niños y las niñas, el enfoque filosófico compuesto inicialmente por la capacidad de asombro y la perplejidad que debe generar la trama en los oyentes y que invitan a potencializar el razonamiento, encontrando así solución a los problemas morales que van a ser eje central del cuento.

El cuento *Patito Feo* será utilizado como instrumento que sirva para pensar, para abrir un espacio para las preguntas, para inquietar lo obvio, para darle paso a la duda, a la incertidumbre que desestabilice la seguridad y la certeza de lo que se considera como verdadero y también estimulará el propósito de conocer lo desconocido, reconocer otras posibilidades, lenguajes, sentidos y prácticas. Es necesario cautivar la atención del niño como condición inherente para despertar su interés, es por ello que Lipman (2000) plantea

“la necesidad de que cada clase comience con algo que preserve el pensamiento, como una obra de arte o un cuento” (p. 63).

El cuento será el puente de acceso al mundo filosófico. Puesto que, los niños no se interesan directamente por la filosofía, sino por aquellas acciones que posee implícitamente, las cuales los infantes ponen en práctica espontáneamente. Por tanto, será necesario crear un ambiente que permita captar mejor la atención y el interés del niño, lo que le permitirá expresarse con mayor facilidad y contribuirá a que elabore y exprese sus preocupaciones filosóficas.

Narrar cuentos, aparte de estimular el lenguaje de los infantes también adquieren una capacidad de escucha, respeto y tolerancia por la opinión del otro así sean opuestas a la suya, su habilidad para hacer preguntas y ofrecer contraargumentos. Leer con los niños implica adentrarse en una aventura maravillosa cargada de imaginación, en la que aparecen aspectos inéditos de la realidad. Es por ello que la lectura es conocida como la llave prodigiosa de la información, de la cultura, del mundo de la ficción, de la fantasía, considerándose también como un medio para fortalecer el potencial comunicativo, ético y afectivo de los niños. La lectura con los infantes les otorga “el goce de conocer, el goce de pensar juntos y de explorar los inacabables caminos de sentido, descubierto y creando en este medio nutriente que es el diálogo” (De la Garza, 2000, p. 100).

En lo que concierne a la lectura dentro del marco educativo, “dar a leer” o “dar a escuchar” tiene una intencionalidad determinada por los maestros para producir en los niños ciertos efectos, ya sea de asombro, de inquietud; de empatía, entre otros; “el pensar” es el efecto que debe ser privilegiado en una clase. Por tanto, llevar al aula una herramienta que combine la filosofía con la literatura no ha de ser otra cosa que un pretexto para cultivar en los niños el pensamiento. Dicho lo anterior, es necesario presentar la siguiente pregunta que hace Larrosa (2000) “¿Cómo los textos literarios pueden funcionar en una clase de Filosofía para que se produzca el pensamiento? (p. 102).

El iniciar procesos de lectura a temprana edad trae resultados y beneficios que favorecen las condiciones en las que se realizan las experiencias de aprendizajes

posteriores, dado que durante los primeros 6 años de vida se deben propiciar oportunidades enriquecidas de descubrimiento y problemáticas del mundo personal y circundante. Con el despliegue de la capacidad lectora a temprana edad, los niños se apropiarán de los saberes, sentires y haceres indispensables para vivir en sociedad, “es una experiencia que permite fortalecer la dimensión comunicativa y simbólica, la reflexividad y la creatividad, considerados aspectos centrales en la constitución de subjetividades capaces de participar en la vida en común” (Rosero y Mieles, 2015, p. 207).

Como es sabido la lectura no se enseña, sino que se contagia, y cultivar el hábito lector en los niños es involucrar toda una galaxia de significantes y logros para los futuros adultos, ya que, desarrolla el lenguaje tanto a nivel comprensivo como expresivo y estimula el imaginar, lo cual conlleva a ampliar el conocimiento. “A través de la narración de historias estaremos haciendo del niño un ser más creativo e innovador, y al mismo tiempo, conocedor del mundo del que es parte”, dice Socías, (citada en Wuth, 2007-2017). Hay que mencionar, además un aporte importante que trae consigo la lectura y es la manera como los niños se involucran en las historias consiguiendo así que resuelvan conflictos, con los cuales se identifican a través de los personajes.

Tal como lo plantea el MEN, “la lectura en la primera infancia es, sobre todo, acompañamiento emocional, demostración de las posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo. Todo ello se constituye en el sustrato para querer leer en un sentido amplio, es decir, para participar en el encuentro de cada ser humano con la cultura a lo largo de la vida” (2014d, p. 23)

Por lo anterior, vale la pena ampliar las reflexiones sobre la forma en la que ha sido concebida la lectura y su incidencia en el desarrollo de la primera infancia, facultándola para conocer y transformar su propia realidad, así como construir mundos posibles y ampliar sus procesos de comunicación. El acto de tener contacto con la lectura no sólo permite interpretar la realidad a través de las vivencias de los personajes, sino que posibilita transformarla. Este es uno de los principales propósitos que guiaron el diseño de las

actividades narrativas del presente proyecto de investigación: el narrar un cuento como un medio para despertar en los niños el pensar por sí mismos.

## **2.2. Estado del Arte**

Partiendo del hecho que no se encontraron precedentes investigativos que convine un proceso de bilingüismo y filosofía con miras a potenciar el pensamiento de niños durante su primera infancia, se pasará entonces a relatar los pocos estudios sobre bilingüismo y filosofía para niños en Colombia. No obstante, en el campo filosófico dado a que son escasas las investigaciones durante esta etapa de la vida, se expandirá un poco el rango en cuanto a edad, y/o a contexto.

### **2.2.1. Educación Inicial Colombiana en pro del Bilingüismo**

Schwartz y Palviainen (2016) exponen que la educación inicial bilingüe del siglo XXI, que es donde se fundamenta las bases lingüísticas, necesita dar un cambio de enfoque en los modelos existentes en donde los maestros y sus instrucciones bilingües no sean los únicos responsables de que la primera infancia avance en un proceso bilingüe, sino también los mismos niños, sus familias y la comunidad como tal, esta unión se encargará de estratégicamente co-construir un futuro bilingüe.

Por consiguiente, al revisar la literatura colombiana con el fin de brindar un estado del arte contextualizado sobre la adquisición del inglés como lengua adicional a la materna durante la primera infancia se identificó que Castellanos (2016), González, E. Arias, Durango, Garzón y Rodríguez (2018) y Figueroa, Osorio y Pinto (2018) realizaron investigaciones cualitativas en las cuales tuvieron en cuenta no solo los niños, sino también a padres de familia y maestros con el fin de identificar la didáctica y metodologías idóneas para propiciar un bilingüismo significativo en las niñas y niños durante sus primeros años de vida. Adicionalmente, las tres investigaciones enfatizan que, si bien existen estrategias efectivas para abordar la primera infancia, el rol del profesor como mediador de estas es esencial para potenciar el desarrollo bilingüe.

Así pues, Castellanos (2016) diseñó una estrategia pedagógica basada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el fin de contribuir

al desarrollo de la competencia léxica en lengua inglesa de 13 niñas y 12 niños, pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, del grado transición del colegio Unión Europea J. T. en la ciudad de Bogotá. Esta investigación de carácter cualitativo-descriptivo contó con un diseño metodológico basado en la investigación-acción educativa a manera de contribuir a la transformación de la práctica pedagógica. Castellanos durante el periodo inicial analizó su diario de campo, videos y ejecutó una evaluación diagnóstica (pretest) para identificar el estado lexical de los niños y niñas participantes, luego se aplicó la estrategia por medio de páginas de Internet educativas, programas interactivos, videos y CD-Audio. Esta constó de 12 sesiones con seis temas diferentes (Colores: primarios y secundarios, figuras geométricas: circulo, triangulo y cuadrado, las partes del cuerpo, la familia, animales de la granja, instrucciones directas - partes de la casa. Así pues, se presentó un tema por cada dos sesiones: uno sin y otro mediado por TIC para identificar la diferencia entre las dos). Finalmente, la autora realizó el mismo análisis llevado a cabo al iniciar, pero esta vez el propósito del posttest fue de identificar el impacto de la estrategia en la comprensión y la producción del vocabulario de los participantes.

Ahora bien, Castellanos afirma que las implementaciones de lengua inglesa mediadas por las TIC impactan positivamente la apropiación del léxico trabajado si se hace un buen uso de ellas. Igualmente, halló que los procesos mediados por las TIC llamaron más la atención y el lapso de concentración de los niños fue más prolongado en comparación a lo evidenciado en las sesiones regulares de inglés. Además, la autora comenta cómo la diversidad de programas trabajados durante las sesiones contaban con fácil acceso, por lo que fue posible integrar a los padres de familia el proceso a manera de seguir reforzando lo trabajado en clase. Sobresale el énfasis que Castellanos realiza en cuanto a la presentación de temas sin TIC. Ya que también causa un impacto positivo al contextualizar y motivar los niños a aprender el léxico en cuestión. Lo que hace la sesión posterior con TIC, según la autora, es consolidar los temas presentados de forma lúdica y atractiva. Otro punto a resaltar es el valor de una debida planeación y mediación

por parte de los maestros bilingües para asegurar el impacto, y en definitiva la investigadora sugiere instaurar mecanismos de acercamiento con los padres de familia y los niños por medio de redes sociales tales como WhatsApp, a manera de tal como lo propone Schwartz y Palviainen (2016), “co-construir un futuro bilingüe”.

Igualmente, González, Arias, Durango, Garzón y Rodríguez (2018) de la Universidad Tecnológica de Pereira trabajaron en pro de consolidar una modelo para la educación inicial pública a manera de cerrar brechas existentes en la educación bilingüe entre las elites y los menos favorecidos, el cual denominaron Modelo Bilingüe Secuencial Temprano. Este estudio de caso cualitativo se llevó a cabo con 80 niñas y 82 niños, pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, de un Centro de Desarrollo Infantil de Pereira pertenecientes a los grados jardín y prejardín. La investigación contó con una duración de cuatro meses y medio y una intensidad horaria de dos horas semanales. Durante la implementación se realizaron 17 observaciones y se tuvieron en cuenta las percepciones de las maestras infantiles, los maestros bilingües en formación y padres de familia por medio de encuestas y entrevistas semiestructuradas a manera de hacerlos parte del proceso y triangular los datos para identificar así el impacto que tuvieron las intervenciones bilingües en los niños y niñas de dicha institución.

Esta investigación realizada por González *et al.* (2018) parte del cómo adquieren los niños una lengua adicional a la materna y de cómo estimularles para llegar a dicho fin. Estos autores concluyen en la importancia de planear y reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas, en propiciar momentos donde los niños tengan la oportunidad de repetidamente practicar la lengua inglesa. Sumado a lo anterior, aseveran que la pedagogía del translingüismo propicia un bilingüismo dinámico, el cual es fundamental para fortalecer a su vez la lengua materna. Asimismo, concluyen como parte de la didáctica del inglés, la implementación idónea de imágenes, frisos, objetos concretos, onomatopeyas, juegos, canciones, la narración de cuentos y videos. Puesto a que la efectividad de estas estrategias está supeditada al cómo el maestro bilingüe hace uso de ellas para fomentar el bilingüismo desde los primeros años de vida. Además de enfatizar en lo esencial que es



para la adquisición de la lengua inglesa, la comunicación no verbal, la prosodia y las preguntas de anticipación e incitación.

Por otra parte, Figueroa, Osorio y Pinto (2018) perpetuaron una investigación-acción cualitativa con 22 niños en la institución educativa Horacio Muñoz Suescún, la maestra de inglés y la docente titular con el fin de identificar las estrategias idóneas para la enseñanza significativa de la lengua inglesa: en las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral en niños del grado de transición de la ciudad de Medellín. Esta institución permite que los niños tengan un acercamiento a la lengua inglesa dos horas a la semana. Ahora bien, para responder a la pregunta investigativa se realizaron entrevistas a las dos maestras y observaciones, que se llevaron a cabo aleatoriamente durante el año, a los cuatro proyectos de aula que se implementaron: uno por periodo lectivo: “Mi colegio es divertido” (mi escuela, los colores, números, días de la semana, órdenes directas y saludos), “Aprendiendo de mi cuerpo” (partes del cuerpo, de la cara, cinco sentidos, soy un niño o niña), “Amo mi familia y mi casa” (la familia, partes de la casa, figuras geométricas, ocupaciones y profesiones), y “Las maravillas de la naturaleza” (animales, frutas, vegetales y el sol, las nubes, la luna y las estrellas). Estas temáticas se implementaron por medio del juego, la lúdica, las experiencias vividas y las canciones.

Figueroa, Osorio y Pinto encontraron que los videos permiten captar la atención del niño y reforzar así los contenidos presentados. Además, señalan la lúdica como estrategia predominante en la enseñanza de lenguas ya que permite salir del aula hacia ambientes naturales donde con dinamismo, puedan vivir el aprendizaje de forma experiencial. Este enfoque rompe con el paradigma de la clase magistral, favoreciendo así la participación y la cinestesia. Una intervención que se destaca es que se congrega a miembros de la comunidad educativa (la bibliotecaria, la secretaria, la ecónoma, etc.) y a cada uno se les da un sello, se les reparte en diferentes puntos (como estaciones o rincones lúdicos) y cada niño debe de pasar por cada uno e interactuar con ellos practicando saludos y vocabulario que se les ha trabajado. También comentan que el partir el curso en pequeños grupos facilita el manejo de aula y permite que el aprendizaje sea

más significativo. El rol de la maestra bilingüe juega un papel fundamental ya que la alegría, energía y dinamismo son necesarios para motivar los niños a aprender. Finalmente, estas autoras recomiendan que se debe apoyar desde la administración este tipo de proyectos innovadores en pro de continuar con un proceso bilingüe significativo para las niñas y los niños.

### **2.2.2. Los Programas de Filosofía Para Niños en Colombia y el Mundo**

Al realizar una revisión por la literatura colombiana con el fin de dar a conocer las investigaciones que en materia de Filosofía para o con Niños se ha realizado en nuestro país, se observó que Suárez, Mariño y Espinel (2017), Kohan (2006), J García (2011), Lara (2015), Hernández (2017), así como la red de Filosofía para Niños dirigida por Diego Pineda. En cuanto a los proyectos de investigación realizados a nivel internacional se destacan el de Merino (2006), Torres (2012) y Solís, Largos y Narváez (2009). Cabe resaltar que las investigaciones mencionadas realizadas en Colombia como en el extranjero tienen como objetivo principal la vinculación de los Programas de Filosofía para Niños dentro del aula de clase, esto como una innovación más dentro de las prácticas educativas que propician el desarrollo del pensamiento filosófico a través de la Comunidad de Indagación propuesta por Lipman (1998).

Así pues, en Colombia existe una red de Filosofía para Niños, cuyo precursor es Diego Antonio Pineda, traductor al habla hispana de algunas novelas de Mathew Lipman. Además, existen dos Instituciones privadas en Bogotá como el colegio del Santo Ángel y el colegio Santa Francisca Romana los cuales han incorporado el programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman desde el grado primero. La Universidad Pedagógica de Tunja también ha realizado una práctica sin precedentes en Colombia basada en campamentos filosóficos con niños de diferentes edades. El vincular la filosofía e infancia los ha llevado a diferentes publicaciones entre ellos: La Filosofía e Infancia: un proyecto para cuidar de sí, el cual hace parte del corpus investigativo compilado por Pulido y Espinel en Formas y Expresiones Metodológicas en el Último Foucault: Perspectivas para la Educación y la Pedagogía (2017). En este trabajo, Suárez, Mariño y Espinel (2017) centran su interés en

buscar la manera como la filosofía sirve de utilidad a la infancia y cómo la una puede relacionarse con la otra y generar un impacto en el ambiente escolar. La idea de pensar en la filosofía como forma de vida para construir los propios pensamientos, conduce a asumir una soberanía y dominio sobre sí, haciéndose cargo cada uno de sus necesidades, deseos o intereses, como resultado del ejercicio permanente de volcar la mirada sobre uno mismo.

También es destacable el trabajo de Walter Kohan uno de los investigadores más actuales en el campo de Filosofía con Niños. En su libro *Infancia y Filosofía* (2006) Kohan pretende llevar a cabo experiencias de pensamiento filosófico sin importar edad, ni presaberes, y mucho menos niveles educativos o estratos sociales. Para Kohan basta con estar dispuestos a pensar, a reflexionar y a cuestionar.

Algunos trabajos de investigación a nivel regional han centrado su interés en los Programas de Filosofía para Niños, es el caso de J. García (2011) quien aplica dicho programa en un grupo de 32 niñas y niños de Básica Primaria de la I.E. Augusto Zuluaga Patiño de la ciudad de Pereira, durante cinco sesiones de aprestamiento y cinco sesiones de filosofía. El objetivo fue determinar cómo dicha propuesta incide en la manera de pensar, dialogar y fomentar el pensamiento filosófico. Este autor concluye en su proyecto investigativo que, en las intervenciones en el aula de clase del grado cuarto, los niños mostraron avances al utilizar herramientas del dialogo filosófico como el dar razones, elaborar juicios y ejemplo; extraer conclusiones, plantear definiciones entre otros, lo cual contribuyó a desarrollar la capacidad de pensar por sí mismo y con los otros.

J. García (2011) analizó en sus tesis de maestría aspectos pedagógicos y didácticos de la propuesta de Lipman, y resaltó la importancia de la Comunidad de Indagación para el Programa de Filosofía para Niños. Para este autor, las habilidades para discutir son una condición *Sine qua non* del pensar; la puesta en escena del diálogo dentro del aula lo convierte en un elemento metodológico que propicia habilidades como “formular hipótesis, desarrollar conceptos, encontrar supuestos subyacentes, formular explicaciones causales, generalizar, entablar conexiones, reconocer las diferentes perspectivas” (J. García, 2011, p. 32).

En el contexto nacional Lara (2015) candidato a la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional utiliza el Programa de Filosofía para Niños como estrategia para el desarrollo de habilidades filosóficas de 45 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 12 y 13 años del colegio distrital de Kennedy. La necesidad de responder a la siguiente pregunta ¿por qué mejorar habilidades en los niños para la construcción de personas democráticas?, la lleva a pensar en la propuesta de FpN con una apuesta política que busca construir una ciudadanía democrática. Durante tres semestres se llevaron a cabo actividades y experiencias directas en el aula de clase. Allí se buscó mejorar tres habilidades filosóficas, a saber, la creatividad, las buenas razones y el respeto por la palabra. En las conclusiones presentadas por la investigadora, se observa cómo las comunidades de diálogo posibilitan espacios para compartir pensamientos, ideas y reflexiones.

Además de ello, el avance en la elaboración de argumentos más sólidos y coherentes fue notorio en las últimas sesiones. Todo esto contribuyó al mejoramiento de habilidades para la formación de ciudadanos democráticos. Es así como Lara (2015) dice “se logró una transformación de la manera en que los estudiantes discutían sobre temas de importancia social” (p.105), lo cual propició espacios para reflexionar y analizar las situaciones sociales de la realidad colombiana.

Otra de las tesis de pregrado a nivel nacional que se interesó en el filosofar de los niños a temprana edad fue la de Hernández (2017) quien se planteó como objetivo general “identificar la utilidad del programa de Filosofía para Niños (FpN) y del proyecto Noira en cuanto al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso en edad preescolar para determinar sus alcances en los primeros años de vida”. (p. 11). Este proyecto de investigación realizó una exhaustiva indagación sobre los programas y propuestas existentes en cuánto a Filosofía para Niños y la contribución que han tenido para el desarrollo de habilidades del pensamiento. Es destacable mencionar una de las conclusiones a las que dicho trabajo de investigación llega, y es a saber, la imperiosa necesidad de que la educación Latinoamericana identifique las necesidades de cambio en

temas académicos especialmente en los primeros años de vida, donde es de suma importancia concentrar esfuerzos teóricos, metodológicos, económicos y sociales en el desarrollo de habilidades del pensamiento.

En cuanto a las investigaciones anteriores que se han realizado en lo concerniente a los programas de Filosofía para Niños especialmente durante la primera infancia, son pocos los resultados obtenidos. Sin embargo, Merino (2006) de la Universidad Politécnica Salesiana sede Quito, en su tesis de pregrado se planteó como objetivo general: “aplicar a través del diálogo y la Comunidad de Indagación para fortalecer el desarrollo personal y social en niños y niñas de cuatro a siete años” (p.94). Dicha propuesta emplea como recurso motivador para llevar a cabo la comunidad de diálogo, la literatura infantil.

Es importante destacar en esta investigación el proceso evaluativo que se llevó a cabo, no sólo fue procedimental sino actitudinal, es decir se tuvo en cuenta la claridad de los argumentos, los ejemplos brindados dentro de la discusión filosófica, además de ello el comportamiento, la atención y participación durante la hora de filosofía. En las conclusiones que Merino (2006) presenta cabe resaltar la importancia que le otorga al desarrollo del pensamiento durante la primera infancia “La capacidad de pensar que adquirimos a temprana edad es lo que la educación debe acrecentar al momento de pretender un desarrollo y social en los preescolares”. (p.122), ya que, no se debe subestimar la capacidad que tiene los infantes de filosofar pese a su corta edad, puesto que la investigadora reconoce que el hombre empieza a plantear cuestiones filosóficas desde que es puesto en el mundo. Así pues, este inicia su proceso de descubrimiento intentando comprenderlo.

Otro ejemplo claro del trabajo filosófico que se ha realizado durante la primera infancia es la investigación realizada por Solis, Herrera y Prosser (2009) con 90 niñas y niños de 5 a 6 años, en una escuela pública de Los Ángeles, el diseño de la investigación fue cuasiexperimental con un grupo control y otro experimental, cuyo objetivo general fue: Analizar el aporte de la aplicación semanal de sesiones de filosofía en el aula, en el desarrollo de habilidades de razonamiento y formación personal y social. Los investigadores

aclaran que se trata del arte del filosofar dentro de sus sesiones y no de la enseñanza de la filosofía como tal. Es así como presentan al grupo experimental un objeto de discusión, ya sea una pintura, una noticia, dramatización, entre otros, este elemento motivador tiene como finalidad impulsar el diálogo filosófico en el aula. Los resultados obtenidos dentro del grupo experimental demostraron un avance significativo en las habilidades de iniciación al razonamiento lógico matemático, frente a los resultados arrojados por los participantes del grupo control. En cuanto a la autoestima se evidenció un leve avance entre el pretest y el postest. De acuerdo con los resultados obtenidos por Solis, Herrera y Prosser en este trabajo de investigación proponen la inclusión de la filosofía de manera transversal en las diversas áreas del currículo, lo cual no reducirá la relación de los niños con el filosofar a una hora semanal, sino que de existir una transversalización el diálogo filosófico hará parte permanente de su clima escolar.

Finalmente es de suma importancia destacar la incorporación que el Jardín de Niños “Calmecac”, ubicado en Toluca, México hizo al programa Filosofía para Niños durante el 2005 y 2006, tal como lo narra Torres (2012). Una de las maestras a cargo de un grupo de 35 estudiantes reconoce en ellos poca participación y timidez en su reciente incorporación a la educación escolarizada, así como intolerancia para respetar turnos.

Consecuentemente, Torres decide inscribirse al Programa Filosofía para Niños, donde recibe capacitación de cómo iniciar el filosofar con niños y niñas en preescolar. Para ello implementó las clases de filosofía en sus niños con dos sesiones por semana de 30 a 45 minutos cada una, los niños debían ubicarse en círculo para establecer un contacto visual con todo el grupo, así como respetar las reglas básicas como el turno de la palabra, hacer silencio mientras alguien habla, permanecer en el círculo, entre otras. Después de esto se leía un párrafo de la novela Hospital de muñecos para posteriormente en grupos realizar una pregunta la cuál era elegida por votación para ser analizada durante toda la sesión, en la que cada uno podía presentar su punto de vista de acuerdo a su conocimiento sobre el tema. Es indispensable resaltar uno de los resultados presentados y fue la participación dialógica que alcanzaron las niñas y los niños, aspecto que los padres

corroboran cuando mencionan que se han vuelto más “preguntones” y que al momento de hacer una pregunta solicitan buenas razones. Dicho lo anterior, es indispensable también conocer algunas conclusiones a las que se llegó con la vinculación de dicho Programa (FpN) al aula de clase: “Es por todos conocidos la importancia de una buena calidad educativa en todos los niveles, pero sobre todo en el nivel preescolar, ya que hay estudios que demuestran que es el momento en el que el cerebro responde de manera más efectiva a los estímulos, creando conexiones y sinapsis que elevan la capacidad intelectual” (Torres, 2012. p. 4).

Según lo planteado por Torres la necesidad de promover o fomentar el razonamiento filosófico, o bien el pensamiento reflexivo y de análisis crítico en preescolar es cada vez más relevante, aspecto que la educación actual no debería ignorar.

### 3. Metodología

En este capítulo se describe el tipo de investigación, contexto, participantes y sus roles, métodos para recolectar datos, procedimiento, análisis de datos y las consideraciones éticas que enmarcan este estudio.

#### 3.1. Tipo de Investigación

Este proyecto investigativo se diseñó como un estudio cuasiexperimental de métodos mixtos (cuantitativo y cualitativo), a fin de caracterizar los resultados que pudieran emerger de la implementación del campo de experiencia interdisciplinar bilingüe-filosófico desarrollado en el grado de jardín, con niños de 4 a 5 años del Centro de Primera Infancia Re+Creo de la ciudad de Pereira. De igual manera, este estudio ha sido estructurado cuasiexperimental de métodos mixtos. Y de acuerdo con Hernández Sampieri *et al.* (2014) el grupo a incidir en una investigación de esta índole no es elegido al azar, si no que ya está conformado al momento de dar inicio al experimento.

Para este proyecto se tiene en cuenta que, al interpretar la relevancia de la propuesta implementada para fortalecer el inglés y, el pensamiento de alto orden superior en los niños y niñas de 4 a 5 años a través del translingüismo y la filosofía se deben de emplear instrumentos no solo cuantitativos, sino a la vez, cualitativos.

Este tipo de investigación, que responde a un diseño clásico pretest/posttest enmarcado en la perspectiva empírico-analítica, tiene una amplia aceptación en el campo de la investigación en educación, donde en ocasiones, como es el caso de este estudio, existe únicamente un grupo del grado jardín y no es posible contar con un grupo experimental y un grupo control.

En relación con la selección del método mixto, según Hernández Sampieri *et al.* (2014) esta decisión trae consigo beneficios tales como brindar una perspectiva amplia, creativa y profunda y datos más ricos y variados, los cuales se exploran y explotan para consolidar así el estudio, con indagaciones más dinámicas, que producen un nivel de teorización más alto, sólido y riguroso.



Para especificar el tipo estudio mixto, según Hernández Sampieri *et al.*, la tipología empleada en el diseño metodológico de este estudio fue el diseño transformativo concurrente (DISTRAC). Se seleccionó este estilo, ya que permite recoger datos cualitativos y cuantitativos en un mismo momento, y explorarlos desde ambas perspectivas, pues se considera que la complejidad del problema estudiado requiere de un trabajo multidisciplinario. La convergencia de los resultados procedentes de ambos métodos fortalece dichos resultados.

El presente estudio de primera infancia bilingüe-filosófico está inspirado por la corriente teórica sociocrítica. Según Anadón (2008), esta corriente investigativa surge al inquietarse por desigualdades sociales existentes, por interpretar la voz de los que no la han tenido y reflexionar alrededor de lo experimentado por los sujetos que formaron parte del estudio. Asimismo, Savoie-Zajc y Karsenti (como se citó en Alzate *et al.*, 2010) detallan que el paradigma sociocrítico permite a los investigadores ser parte del proceso que transforma la inequidad que les inquieta.

No obstante, Vargas Cordero (2009) explica que, a manera de enriquecer su campo de acción, los investigadores ponen en práctica el bagaje teórico que han adquirido en pro de los participantes y de la sociedad como tal. Así pues, tanto el campo del bilingüismo como la filosofía se han fundamentado con sus respectivas teorías que demuestran que ambas ciencias contribuyen al desarrollo cognitivo de los niños por medio de actividades que estimulen los procesos de orden superior (Bloom, 1979). Asimismo, se considera que esboza ciertas características descriptivas-interpretativas ya que se describirá e interpretará lo observado.

Para diseñar el experimento se siguieron los nueve pasos descritos por Hernández Sampieri *et al.* (2014), que serán presentados a continuación.

**Tabla 1***Tabla de Pasos para el Desarrollo de un Experimento*

Pasos	Descripción
Paso 1	• Decidir cuántas variables independientes y dependientes deberán incluirse.
Paso 2	• Elegir los niveles o modalidades de manipulación de las variables independientes y traducirlos en tratamientos experimentales.
Paso 3	• Desarrollar el instrumento o instrumentos para medir las variables dependientes.
Paso 4	• Seleccionar una muestra de casos o personas del tipo o perfil que nos interesa.
Paso 5	• Contactar a las personas a quien se les aplicará el experimento.
Paso 6	• Seleccionar el diseño experimental o cuasi-experimental apropiado para nuestras hipótesis, objetivos y preguntas de investigación.
Paso 7	• Planear cómo vamos a manejar los casos o a los participantes.
Paso 8	• En el caso de experimentos “puros”, dividirlos al azar o emparejarlos; y en el caso de cuasi--experimentos, analizar cuidadosamente las propiedades de los grupos intactos.
Paso 9	• Aplicar las prepruebas, (cuando las haya), los tratamientos y las pospruebas.

Fuente: Metodología de la investigación. (6ª ed.). (2014).

En el paso uno, se definieron las variables dependientes, que en este caso fueron el desarrollo del pensamiento filosófico y el desarrollo de las habilidades del lenguaje hablado, tanto comprensivo como expresivo en inglés y en español. Se eligió como única variable independiente la experiencia bilingüe-filosófica y se plantearon las hipótesis de trabajo, la cual determina que la experiencia pedagógica sí tuvo un impacto significativo en el desarrollo de las competencias bilingües y el pensamiento filosófico de los niños y la hipótesis nula evidencia que la experiencia pedagógica no tuvo un impacto significativo en

el desarrollo de las competencias bilingües de los niños. En el paso dos se estableció cómo manipular la variable independiente, la cual se realizó en la modalidad de presencia- ausencia, ya que se valoraron los niños antes de llevar a cabo la experiencia bilingüe-filosófica (pretest) y al final tras haberla manipulado (postest). En el paso tres se diseñaron las rejillas valorativas tanto de la adquisición de habilidades del lenguaje oral (inglés-español), como del pensamiento filosófico a fin de valorar los cambios en las variables dependientes.

En el paso cuatro, se contactó a CriSol<sup>11</sup> solicitando permiso para la implementación, y luego de identificar que los de mayor edad (4 a 5 años de edad) se encontraban en el grado jardín se decidió trabajar con ellos como grupo intacto. Y fue así como en el paso cinco, se contactó a los padres de familia y se les explicó lo concerniente al proyecto investigativo que se iba a realizar con los niños del Centro de Primera Infancia Re+Creo y sus consideraciones éticas y se les solicitó autorización formal para realizar este estudio bilingüe-filosófico y para la toma de registro audiovisual.

En el paso seis dado que este estudio es cualitativo y a su vez cuantitativo es imperativo resaltar que, para descartar ya sea la hipótesis nula o la de trabajo, llevar a cabo los objetivos propuestos y contestar la pregunta investigativa, se tomó la decisión de diseñar el estudio bajo un enfoque cuasi-experimental. En el paso siete, se indagó y proyectó el campo de experiencia. Para la indagación, se entrevistó a las maestras de educación inicial y se observó a los niños con el objeto de identificar sus necesidades e intereses. A partir de esta información, se llevó a cabo en la etapa de proyección la planeación pedagógica, por medio de las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017), las diferentes actividades rectoras, propias de la primera infancia, propuestas por el MEN (2014b-e), la Metodología Bilingüe Secuencial Temprana diseñada por González *et al.* (2018) y la Comunidad de Especulación “Pensando en torno al Ugly Duckling (Patito Feo) de las

---

<sup>11</sup> Fundación CriSol: entidad sin ánimo de lucro que presta servicio social en la comunidad Las Colonias de Pereira, ofrece servicios asistenciales y educativos con el Programa Re+Creo, el cual atiende niños y niñas, brindando acompañamiento en los primeros procesos de formación educativa y formativa con la pretensión de crear seres humanos críticos, argumentativos, sensibles, creativos y espirituales.

Colonias”, basada en la metodología empleada por Filosofía para Niños de Lipman (1998) y De Puig y Sático (2008).

Por otro lado, se diseñaron una serie de recursos didácticos, tales como coronas con forma de pato que se ponían en la cabeza de los participantes, y simbolizaban su pertenencia a la Comunidad de Especulación “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”.

También se diseñó un cartel para representar dicha Comunidad. Este fue empleado en cada una de las intervenciones desarrolladas con los niños del Centro de Primera Infancia Re+Creo, con el fin de permitirles entrar al mundo fantástico del “Ugly Duckling” durante las intervenciones al crear un ambiente un poco más cautivador y emocionante para los participantes de la Comunidad. Se vivió la experiencia pedagógica con los participantes, la cual se cerró en una granja con animales reales (donde pudieron ver a mamá pata con sus patitos), y con un compartir con los niños y sus padres.

Durante la implementación de la experiencia se realizaron observaciones directas y escucha activa, las cuales fueron registradas en las bitácoras de la práctica pedagógica<sup>12</sup>. También se llevaron a cabo entrevistas a las maestras del grado jardín y al grupo focal de padres, y se registró el aprendizaje de los niños mediante las rejillas valorativas diseñadas para este fin. Este registro se llevó a cabo antes y después de la implementación de la experiencia pedagógica para poder valorar el impacto logrado, en caso de darse.

En el paso ocho se analizaron los datos tanto cualitativos como cuantitativos recolectados a partir de los instrumentos antes descritos para valorar y observar el desarrollo diseñados por las investigadoras. Finalmente, el paso nueve detalla las pruebas diagnósticas realizadas antes de dar inicio a la experiencia pedagógica y las pruebas finales al culminar dicha experiencia.

---

<sup>12</sup> La Bitácora de la Práctica Pedagógica de las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar del MEN (2017) es definida como una herramienta práctica donde se relata la experiencia pedagógica, se reflexiona sobre el quehacer docente, se enriquece el saber pedagógico para construir propuestas cada vez más significativas para los niños de la primera infancia. Comúnmente es lo que en investigación se conoce como “*diario de campo*”. No obstante, El MEN la diseñó con el fin que se pueda organizar el campo de experiencia en sus diferentes momentos: Indagar, Proyectar, Vivir la Experiencia y Valorar el Proceso.

### **3.2. Contexto y Población**

El estudio se implementó en Pereira, capital del departamento de Risaralda, Colombia. Según cifras de 2017 facilitadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la primera infancia (menores de 6 años) en la capital risaraldense está constituida por aproximadamente 40.469 niños y niñas, de los cuales 6.777 tienen 4 años y 6.817, tienen 5 años.

La investigación se llevó a cabo en el Centro de Primera Infancia Re+Creo de la Fundación CriSol, localizado en Esperanza, Galicia, sector las Colonias. La comunidad en la cual está inserto este centro se compone de ciento cincuenta familias en situación de vulnerabilidad de derechos por condiciones tales como ser víctimas de desplazamiento por la violencia o pertenecer a etnias indígenas, afrodescendientes y mestizos. En este contexto, la fundación CriSol está comprometida con el fomento de la lengua inglesa como lengua estratégica que prepare a la comunidad para poder comunicarse e interactuar con los turistas extranjeros que llegan al sector y así generar mayores oportunidades a nivel intercultural, laboral, social, entre otras.

El Centro de Primera Infancia tiene la capacidad de brindar desarrollo integral a 50 niños entre los 2 y los 5 años de edad. Al momento de la implementación, Re+Creo contaba con 35 niños y niñas pertenecientes a los estratos socioeconómicos uno y dos (niveles: bajo-bajo a bajo), con los que se trabaja la Pedagogía por Proyectos como una herramienta que permite formar seres humanos críticos, argumentativos, sensibles, creativos y espirituales. Además, se les estimula por medio de la música, el avistamiento de aves y el inglés. Particularmente, para este estudio se tomará en cuenta el grupo del grado jardín existente en la institución, al cual asisten ocho niños y dos niñas de 4 a 5 años de edad.

### **3.3. Participantes y Roles**

Los principales participantes de este proyecto fueron 10 niños y niñas del grado jardín, una maestra - pedagoga infantil con sus tres maestras en formación, cinco padres de familia que aceptaron formar parte de la investigación y un equipo de dos maestras investigadoras (una Maestra Licenciada en Filosofía y una Maestra Bilingüe Licenciada en

Lengua Inglesa, ambas candidatas a la Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira).

Las personas que hicieron parte de este proyecto jugaron un papel esencial en su realización. Las labores de las maestras investigadoras incluyeron un primer momento de indagación, tomando en cuenta la edad, sobre el estado de desarrollo de los niños, sus necesidades e intereses, y el diagnóstico de sus habilidades bilingües (español-inglés) del lenguaje hablado y de pensamiento filosófico antes de iniciar la experiencia.

Esta información dio paso a un segundo momento de proyectar, adaptar e implementar el cuento para el desarrollo de dichas habilidades y la planeación de las actividades y material de apoyo necesario para finalmente, en un tercer momento, proceder a caracterizar y valorar la experiencia de la misma.

En cuanto a las maestras de educación inicial en formación, desempeñaron un rol importante de acompañamiento y control de disciplina durante las implementaciones. También se las instruyó y solicitó su cooperación en la observación y registro de datos que pudieran ser relevantes como por ejemplo comportamientos que observaran en los niños y niñas relacionados con su respuesta al proyecto.

### **3.4. Métodos de Recolección de Datos**

Los instrumentos utilizados para registrar los datos del proyecto y evaluar la pertinencia de este campo de experiencia fueron entrevistas, rejillas valorativas, grupo focal de padres y bitácoras de la práctica pedagógica.

#### **3.4.1. Entrevistas**

Para este campo de experiencia bilingüe-filosófico se diseñó y piloteó una entrevista semiestructurada (ver anexos C y O) dirigida a las maestras encargadas del grado Jardín. Dicha entrevista se aplicó antes y después de implementar el campo de experiencia.

El objetivo de la aplicación preliminar fue identificar el nivel lingüístico-cognitivo del grupo desde la perspectiva de las maestras, identificar los intereses y necesidades de los niños, los temas que ya habían sido trabajados con ellos en su lengua materna, y los conocimientos que estos habían adquirido en la lengua inglesa.

El objetivo de la entrevista post-implementación fue caracterizar lo acontecido y los resultados de la experiencia vivida desde la observación y perspectiva de las docentes.

### **3.4.2. Grupo Focal**

Escobar y Bonilla-Jiménez (2009) arguyen la importancia de los grupos focales al mencionar que estos permiten “(...) que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos”. Y se implementan con el propósito de identificar los puntos de vista de las personas en referente a que causa o contriste cierto comportamiento dado. Consecuentemente, se realizó un grupo focal al finalizar la experiencia a padres de familia de los niños que vivieron la experiencia a manera de identificar el impacto de la misma. Esta intervención se diseñó de manera semiestructurada por medio de unas preguntas preestablecidas (ver anexo P).

### **3.4.3. Recuerdo Estimulado y Bitácoras de la Práctica Pedagógica (Diario de Campo)**

Finalmente, se analizaron las intervenciones por medio de la técnica de recuerdo estimulado. En ellas se observaron y documentaron las interacciones entre las maestras y los niños, y los niños entre sí y aspectos relevantes en las bitácoras de la práctica pedagógica (ver anexo M); se grabaron audios y videos como apoyo.

Ahora bien, las rejillas valorativas, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones con sus respectivas bitácoras se planearon, pilotearon e implementaron exhaustivamente para dar mayor rigurosidad a los datos obtenidos.

La variedad de instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación tuvo como propósito explorar múltiples aspectos del proyecto implementado y recoger una variedad de perspectivas que permitieran, a través de triangulación de los datos obtenidos, dotar de mayor validez y objetividad los resultados obtenidos.

### **3.4.4. Rejillas Para Valorar el Desarrollo de Habilidades en la Primera Infancia**

Durante la primera infancia, los procesos valorativos arrojan indicadores que evidencian el estado del desarrollo en el que los niños se encuentran, y esto se logra por

medio de una clasificación o referencia numérica relativa al indicador de desempeño y a la medida en la que se ha logrado.

Es menester enfatizar que lo que primó en la valoración de esta experiencia bilingüe-filosófica fue la dimensión, estándar o competencia alcanzada y no un puntaje establecido. Estas prácticas valorativas en ningún momento se diseñaron con el fin de etiquetar los niños, sino a manera de que las maestras investigadoras pudieran identificar posibles avances y/o retrocesos en el desarrollo bilingüe/filosófico de los niños que les permitieran ajustar sus prácticas educativas para potenciar así los procesos pedagógicos.

Así pues, para un proyecto investigativo de corte mixto como este, es necesario contar con una asignación numérica para identificar los logros de los niños y determinar el impacto generado tras la experiencia significativa. Por tal motivo, se decidió hacer uso de unas herramientas que permitieran utilizar criterios claros al momento de observar y valorar los logros alcanzados en relación con las metas propuestas para el campo de experiencia.

Tanto la rejilla valorativa bilingüe como la filosófica fueron piloteadas y se sometieron a juicio de expertos con el fin de refinarlas, validarlas y ajustarlas a partir del análisis y la retroalimentación de profesionales reconocidos por su experticia en el área disciplinar y la investigación.

El proceso de diseño de las rejillas comenzó con una observación inicial de las niñas y niños del Centro de Primera Infancia Re+Creo con el objetivo de identificar las destrezas del pensamiento filosófico con las que contaban y el estado de las habilidades de la oralidad tanto expresivas como comprensivas del léxico, en inglés y español, referente a los colores (primarios, secundarios y neutros), emociones (feliz, triste y enojado), y animales (pato, patito, cisne y patito feo). Para analizar las rejillas (ver anexos I y J).

**3.4.4.1. Valorar la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes.** El diseño de la rejilla para valorar las competencias bilingües requirió de un proceso investigativo en relación con la forma más adecuada de realizar este proceso en una etapa tan sensible como la de la primera infancia. En un primer momento se exploró la literatura e



investigación existente en el campo del bilingüismo en la primera infancia. No se encontraron instrumentos desarrollados para llevar a cabo la evaluación de las competencias bilingües de la oralidad (español-inglés) a nivel de comprensión y expresión en la primera infancia y fue por ello que se tomó la decisión de elaborar un instrumento propio.

Así pues, a manera de realizar un seguimiento al desarrollo temprano de la lengua inglesa en niños hispanohablantes y desde un punto de vista heteroglósico<sup>13</sup> se diseñaron las Rejillas Valorativas de la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes durante la Primera Infancia (ver anexo I), una para valorar la oralidad a nivel comprensivo y la otra a nivel expresivo. Dichas rejillas se desarrollaron incluyendo una puntuación conceptual que reconocía respuestas dadas en ambas lenguas para determinar comprensión. (Barrueco *et al.*, 2012; Brownell, 2001)

La escala valorativa utilizada en las rejillas buscaba medir las habilidades de comprensión auditiva y de expresión oral que poseían las niñas y los niños para asimilar y producir palabras en inglés, a través de indicadores que señalaban el logro o los aspectos a mejorar de los bilingües emergentes en la adquisición de la lengua inglesa. Este seguimiento fomenta la valoración formativa ya que tiene como fin obtener datos que le permitirán a la maestra poder crear un plan a seguir para potenciar sus prácticas pedagógicas a manera de enriquecer el proceso de adquisición de la lengua inglesa en las niñas y niños.

Ahora bien, a partir de lo planteado por WIDA (2015, 2016a, b), se determinaron las funciones cognitivas que explícitamente describen los procesos mentales esperados en dichos eventos lingüísticos empleados durante la valoración. La demanda mental requerida en la prueba tanto de los animales, colores y emociones visibles en el cuento “el Patito Feo” fue que los niños comprendieran los atributos de color (primarios, secundarios y neutros), los principales animales de la granja (pato, patito, cisne y patito feo), y emociones y estados

---

<sup>13</sup> Ideología heteroglósica: por medio del cual se reconoce que las niñas y los niños hacen uso de su repertorio lingüístico según el contexto y la intencionalidad comunicativa de forma dinámica.

de ánimo (feliz, triste y enojado). Partiendo de la función cognoscitiva, se valoró el componente receptivo y expresivo de la oralidad.

Las rejillas creadas pueden describirse como de carácter analítico, ya que brindan datos precisos del desempeño al valorar los tres campos semánticos a desarrollar durante la experiencia (animales, colores y emociones) desde el componente de lengua inglesa. Es decir, las rejillas diseñadas para valorar el proceso de esta experiencia fueron seis en total: tres rejillas valorativas de la oralidad a nivel comprensivo, una para cada criterio (campo semántico), y otras tres para evaluar el nivel expresivo.

Cada rejilla desglosa las diferentes palabras presentadas durante la experiencia, correspondientes al campo semántico en cuestión y la asimilación de estas se valora teniendo en cuenta cuatro niveles de ejecución, también llamada escala de calificación (L1, L2, NR, DK). L1 significa la lengua uno (lengua materna: español), L2 hace alusión a la lengua dos (inglés), DK (do not know) se emplea cuando el niño explícitamente dice que no sabe y NR (no response) se refiere a que no existe respuesta verbal ni no verbal por parte del participante.

De igual manera, a los niveles de ejecución/escala de calificación de las rejillas tanto a nivel comprensivo como productivo según el campo semántico correspondiente, se le asignaron puntajes máximos y mínimos para poder valorar numéricamente el impacto de la experiencia y contestar así la pregunta que dirige este estudio investigativo. A cada palabra de las 38 que conforman los tres campos semánticos, sin importar la lengua, se le asignó una puntuación máxima de 1 y una mínima de 0.

Ahora, para identificar visualmente el estado del desempeño obtenido se emplearon los colores del semáforo para los niveles de ejecución/escala de calificación. El color verde se designó en los casos en que los bilingües emergentes reconocían y/o producían el léxico en cuestión en inglés (L2). El amarillo fue empleado en momentos donde los niños reconocían y/o producían el léxico requerido en su lengua materna (L1). Finalmente, el color rojo se empleó en los más bajos niveles de ejecución y por ende se les dio un puntaje de 0. El rojo se utilizó en las categorías DK y NR, para identificar los casos en que los

participantes aún no evidenciaban comprensión o producción en ninguna de las dos lenguas.

Es menester aclarar que, las investigadoras invalidaron las respuestas de los niños en aquellos casos en que estos explícitamente dijeron que no sabían lo que se les estaba demandando, o al realizar la tarea valorativa primero identificaron un concepto, pero seguidamente cambiaron su respuesta. Este comportamiento fue considerado por las investigadoras como evidencia de no haber asimilado aún el significado con su respectivo significante. En estos casos las respuestas fueron registradas como DK (do not know).

A manera de contextualizar lo ya expuesto acerca de la rejilla para valorar la comprensión y expresión oral bilingüe, se presenta a continuación un ejemplo de la misma.

## Figura 2

*Rejilla Valorativa de la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes durante la Primera Infancia*

<b>Rejilla Valorativa de la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes durante la Primera Infancia</b>		<b>Assessment Checklist of Emergent Bilinguals' English Language Acquisition during Early Childhood</b>
<b>Área:</b> <i>Lenguaje Oral</i>	<b>Formas del Lenguaje:</b> <i>(Receptivo) - Comprensión Auditiva / Escucha:</i> Cuando procesan, entienden, interpretan y evalúan el lenguaje oral en una variedad de situaciones.	<b>Indicadores de Logro:</b> - Responder a instrucciones verbales con una o dos palabras (Ejemplo: Simon says touch the ____ face! ... happy, sad, angry...) - Indicar sentimientos o estados de ánimo en ilustraciones dadas por la maestra bilingüe
<b>Fecha:</b> 11-03-2019		<b>Función Cognoscitiva:</b> Las niñas y niños comprenden emociones y estados de animo

<i>Nombres</i>	Happy		Sad		Angry		Total L1	Total L2
N1	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	0
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N2	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	1
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N3	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	1
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N4	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	3
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N5	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	0
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N6	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	1
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N7	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	2
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N8	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	0
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N9	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	2
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N10	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	1
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		

**Observaciones:**

N3: En inglés confunde el concepto de happy con sad.

N10: No identifica el concepto de enojado: Cuando se le pregunta en inglés dice happy y cuando se le vuelve a preguntar dice sad.

**Directions: Circle the score Green, Yellow or Red**

(**Green (2):** if the child answers in L2, **Yellow (1):** if in L1, and **Red (0):** for No response or Do not know)

**\*L2:** Accomplished with guidance and support such as prompting or elicitation; the child can reliably demonstrate indicator in the additional language (English). The child's current level of performance meets (or exceeds) expectations. Adequate use of oral language to provide a satisfactory response. Generally comprehensible use of oral language. Adequate word choice.

**\*L1:** Accomplished with guidance and support such as prompting or elicitation; the child can reliably demonstrate indicator in their mother tongue (Spanish). The child's current level of performance meets (or exceeds) expectations. Adequate use of oral language to provide a satisfactory response. Generally comprehensible use of oral language. Adequate word choice.

**\*No Response:** Even though, the bilingual teacher has provided the child with guidance and support such as prompting or elicitation, the child does not demonstrate the indicator. The Child does not respond in Spanish, nor English (L2) nor attempted to use oral language to provide a response. Also does not support an adequate response and/or comprehensibility may be compromised.

**\*Do not know:** Child admits that does not know the answer.

**3.4.4.1.1. Valorar la Oralidad Desde lo Receptivo.** El componente receptivo detalla como los bilingües emergentes de 4 a 5 años que hicieron parte de esta experiencia procesaron, entendieron, interpretaron y evaluaron el lenguaje hablado en situaciones donde debían de responder con movimientos físicos a instrucciones verbales, y/o tocar objetos que poseían los atributos nombrados por la maestra bilingüe. Para el caso de esta experiencia, se les ordenó identificar colores, animales y emociones/estados de ánimo tanto en su lengua materna como en la extranjera por medio del juego "Simon dice" también conocido como "el rey manda", solo que para mantener el sentido de la experiencia "Pensando en Torno al Ugly Duckling" se llamó "el patito dice (Duckling says)". Así bien, algunas de las instrucciones que se emplearon fueron: ¡El patito dice que toques el cisne! ¡El patito dice que toques el pato enojado! Duckling says touch the duck! Duckling says touch the yellow duckling!

**3.4.4.1.2. Valorar la Oralidad Desde lo Expresivo.** Igualmente, el ámbito expresivo es evidencia de la participación oral de los bilingües emergentes en una variedad de situaciones, con distintos propósitos y audiencias al responder a preguntas verbales cerradas con una o dos palabras relacionadas con los animales, colores y emociones/estados de ánimo propios de la experiencia. Ejemplos de algunos de los tipos de preguntas que se realizaron para fomentar la producción oral de los niños, tanto en la prueba en español como en la de inglés son los siguientes: What color is this? ¿Qué animal es este? How is the duck?

Por otra parte, es relevante mencionar que, en los casos en que se les preguntó sobre el estado de ánimo de un determinado personaje, y los niños no verbalizaron, pero demostraron comprensión mediante la gestualización de una cara feliz, triste, o enojada, su respuesta se valoró de la siguiente manera: al demostrar que comprendían la pregunta en su lengua materna, la respuesta se registró con el código L1, y con L2 si mostraron comprensión de la pregunta en inglés.

**3.4.4.2. Valorar las Habilidades del Pensamiento Filosófico.** Enfrentadas a la necesidad de valorar el desarrollo del pensamiento filosófico en los participantes de este

estudio (niños y niñas de 4 a 5 años), se dio paso a revisar la literatura sobre la evaluación del pensamiento filosófico en los niños, sin embargo, el estado del arte no mostró instrumentos que se ajustaran a las necesidades teóricas y metodológicas que el presente estudio requería. Si bien en los repositorios, revistas digitales, libros, bases de datos entre otros mecanismos de búsqueda, se encontraban en su mayoría escalas valorativas del pensamiento crítico en adolescentes, es decir, con estudiantes de formaciones escolares de básica y media, no se encontraron instrumentos diseñados para ser utilizados con niños menores de 5 años.

Ahora bien, para observar el desarrollo del pensamiento filosófico de los niños, se debe emplear una herramienta que permita valorar ciertos comportamientos y actitudes de los participantes para poder determinar el estado inicial en el que se encuentran sus habilidades del pensamiento antes de la experiencia pedagógica y después de ésta. Los ítems en la Rejilla Filosófica Para Valorar el Desarrollo del Pensamiento en Educación Inicial (4 a 5 años) (ver anexo J) evidencian destrezas básicas como el respeto por el turno de palabra, saber escuchar al otro, brindar razones frente a una pregunta o establecer diferencias y semejanzas las cuales estaban ausentes o eran inconscientes y rudimentarias.

Por tanto, en la rejilla holística diseñada, si bien se busca evaluar la totalidad del proceso, cada habilidad posee una subdivisión específica, a fin de permitir analizar detalladamente qué destrezas poseían los niños, en cuáles aumentó su desarrollo o hubo un mayor avance y en cuáles no se evidenció ningún resultado. Es así, como la asignación de puntos de la rejilla depende de las habilidades y destrezas que los niños demuestren en la comunidad de especulación. Así que, para poder observar y analizar el desarrollo del pensamiento filosófico de los niños se observaron sus preguntas y respuestas durante la narración del cuento. Esta actividad estuvo apoyada por imágenes, y los niños tuvieron la posibilidad de participar en la experiencia, ya fuera haciendo preguntas o solicitando aclaración sobre algo que no hubieran comprendido. La docente investigadora planteó a todos los participantes las preguntas contenidas en la rejilla filosófica y ellos respondieron de manera voluntaria. Aquellos que no participaron fueron interpelados directamente por la

docente al finalizar la intervención para darles la oportunidad de expresarse, ya que a esta edad muchos niños sienten vergüenza al hablar en público o tal vez no respondan voluntariamente porque no saben qué decir. Las respuestas obtenidas fueron calificadas con 1 o 0 dependiendo de si respondían o no de manera lógica y coherente a lo preguntado.

Por tanto, la valoración numérica que se le otorga cuando se evidencia una destreza en el participante es de 1.0 el cual corresponde al criterio de desempeño más alto esperado para cada una de las habilidades que se buscan desarrollar. Por el contrario, la asignación numérica de 0.0 se otorga a aquel participante que no ha desarrollado tal destreza. Es así como al realizar la suma de cada una de las destrezas que en total son 11, tres por habilidad del pensamiento, a excepción de la habilidad de traducción que sólo contiene dos destrezas, se dará un total de 11 puntos si posee todas las destrezas o esta puntuación varía de acuerdo a las destrezas observadas. Para ilustrar mejor lo expuesto en las anteriores líneas se presenta a continuación el ejemplo de la rejilla filosófica.

### Figura 3

*Rejilla Filosófica para Valorar el Desarrollo del Pensamiento en Educación Inicial (4 a 5 años)*

Nombre del participante de la comunidad de especulación: N4 No. de asistencia: 6		
<b>Habilidad de Investigación:</b> <i>Busca alternativas</i> <i>Anticipa consecuencias</i> <i>Imagina situaciones</i>	Se evidencia <b>1.0</b>	No se evidencia <b>0.0</b>
En una situación problemática busca maneras de resolverlas, es así como está en capacidad de responder a la pregunta: ¿Cómo crees que el patito feo saldrá del huevo?	1.0	
Brinda explicaciones probables a situaciones presentadas en el cuento, por ejemplo: ¿Qué habría sucedido si el patito se hubiese quedado con sus hermanos?	1.0	
Imagina posible situaciones tales como: en cuento el Patito Feo es de día o de noche, ¿qué comían los personajes del cuento?	1.0	

<b>Habilidad de Conceptualización</b> <i>Compara y contrasta</i> <i>Plantea ejemplos</i> <i>Presenta definiciones</i>		
Relaciona el Cuento el Patito Feo con su cotidianidad y responde a preguntas como: ¿Conoces a alguien que sea diferente como el patito feo?, ¿Cuándo te has sentido como el Patito Feo en la escuela Re+Creo?	1.0	
Compara un Pato con un Cisne, estableciendo similitudes y diferencias.	1.0	
Brinda definiciones a conceptos como: ¿qué es ser bello o qué es ser feo?		0.0
<b>Habilidad de Razonamiento</b> <i>Brinda razones</i> <i>Infiere</i> <i>Establece criterios</i>		
Expone razones al justificar sus respuestas a la pregunta: ¿Por qué el Patito Feo decide irse del lado de su familia?, ¿por qué piensas que el Patito es Feo?	1.0	
Descifra qué sucederá en el futuro partiendo de su imaginación, por ejemplo: ¿De qué puede hablar un cuento que se llama el Patito Feo?	1.0	
Realiza un proceso de elección basado en criterios claros, es decir, tiene la destreza de emitir juicios. Por ejemplo ¿Por qué elegir el Pato amarillo como el bonito?, ¿qué hace bonita a una persona?	1.0	
<b>Habilidad de Traducción.</b> <i>Traduce del lenguaje oral a lo mímico y viceversa (v.v.)</i> <i>Traduce del lenguaje oral a las artes plásticas y v.v.</i>		
Escenifica a través de un lenguaje corporal las emociones que en el cuento se emplean: Por ejemplo: cuando el cuento mencione el sentimiento de tristeza, el niño lo representará con un gesto.	1.0	
Representa por medio de un dibujo (garabato) la emoción que sintió al finalizar el cuento.	1.0	
<b>Observación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El participante el primer día que estuvo presente fue durante la implementación No.1 per en la actividad No. 3 en la presentación de la pata Sophia el símbolo de la palabra a N3 ya que este no lo quería recibir porque prefería dispararle antes que tomarlo en sus manos. Él es una de los niños que no le disparó a Sophia.</li> <li>Interiorizó las reglas de la comunidad de especulación: Levanta la mano para intervenir.</li> </ul>		

Las rejillas holísticas permiten emplear descripciones narrativas detalladas de los aspectos específicos a observar, lo cual, en este proyecto investigativo, facilitó determinar



quién poseía o no una habilidad del pensamiento. Hay que mencionar, que según Rodríguez (2016), este tipo de rejillas son ideales para evaluar aquellas acciones del estudiante en las que la creatividad, la espontaneidad y la naturalidad son características que se esperan de la ejecución del educando.

De acuerdo a Rodríguez (2016), las rejillas holísticas se emplean para evaluaciones sumativas con grupos numerosos, pues posibilitan un análisis más general y amplio de los criterios cumplidos y por cumplir del grupo en general. Es decir, permiten realizar un diagnóstico de una situación a partir de la observación, por esta razón, en el presente estudio se usó la rejilla holística para recoger la información sobre el proceso de desarrollo de las habilidades del pensamiento en los participantes, tanto antes de iniciar el campo de experiencia con los niños como una vez implementado este (momento inicial y final del proceso).

La rejilla fue diseñada para evaluar cuatro habilidades del pensamiento filosófico. Cada una de ellas cuenta con unos indicadores que permitieron identificar estas habilidades en los niños y niñas del grado jardín. El diseño de la rejilla holística (ver anexo J para Rejilla filosófica Para Valorar el Desarrollo del Pensamiento en Educación Inicial [4 a 5 años]) está basado en las cuatro habilidades del pensamiento de Lipman (1985): investigación, conceptualización, razonamiento y de traducción, las cuales, cuentan a su vez con sus respectivas destrezas que pueden materializarse en acciones observables. El presente proyecto se limitó a aquellas habilidades y destrezas que se consideraron al alcance de los participantes, dadas sus edades y se buscó evidenciarlas a través del diálogo con los niños.

**3.4.4.2.1. Habilidad de Investigación.** El investigar está estrechamente relacionado con la imaginación. Al imaginar se pueden desarrollar destrezas indispensables para la habilidad investigativa como, por ejemplo, buscar alternativas y anticipar consecuencias. Los procesos investigativos inician con el deseo de búsqueda y exploración, que se hace más evidente durante los primeros años de vida. Descubrir hace parte del quehacer cotidiano del niño. Es por ello que sin darse cuenta formula hipótesis, busca alternativas,

anticipa consecuencias y prevé posibilidades. Todo esto lo hace de manera rudimentaria, sin embargo, con el paso de los años, dichas destrezas en lugar de potencializarse al máximo se van abandonando.

A continuación, se examinarán las destrezas que se pretenden fomentar dentro de la habilidad de investigación: imaginar situaciones, buscar alternativas y anticipar consecuencias.

***Imagina Situaciones.*** Tal como lo plantea el Diccionario de la real Academia Española (2014) imaginar es: “Representar idealmente algo, inventarlo, crearlo en la imaginación”. Imaginar hace parte de una de las destrezas que aparecen de forma innata en los niños, es por ello que se debe potenciar al máximo, ya que es el primer paso para crear e innovar. La imaginación, al liberar la mente, encuentra conexiones que no existían. Es el caso, por ejemplo, del aprendizaje de la lectura: se aprende a leer gracias a la imaginación, que convierte marcas de tinta sobre un papel en evocaciones de cosas ausentes, otorgándole así un sonido especial a cada letra a través de la escucha y el recuerdo. En cualquier caso, si no se imagina no habrá lenguaje. Según Hume (1986) “la imaginación puede representarse todos y cada uno de los objetos que la memoria pueda ofrecernos” (...) (p. 147).

La imaginación, en la filosofía de Hume, es la fuente de muchas creencias básicas y al ser una función cognitiva, desempeña un papel clave en todas las formas de vida mental. Es por ello que está estrechamente ligada con la empatía, puesto que es la imaginación lo que permite a una persona conectarse con los sentimientos de otra, trasladando sus emociones y sensaciones hacia el nivel en el que se encuentran en la otra persona.

Además, usar la mente para imaginar es el inicio para encontrar soluciones a situaciones problemáticas. Es por ello que reconocer en los niños la importancia del imaginar es contribuir a una vida en sociedad más pacífica, ya que tendrán la posibilidad de imaginar múltiples soluciones para resolver un conflicto. A través del imaginar no sólo se está en la capacidad de buscar alternativas diferentes, sino también de anticipar consecuencias, lo cual está anclado al resolver conflictos.

**Buscar Alternativas.** Llegar a descubrir diferentes maneras de ver o hacer ver las cosas, es sin duda una destreza necesaria para cualquier ciudadano. La posibilidad de plantear nuevas ideas le ha permitido a la humanidad avanzar, ya que siempre ha estado en búsqueda de nuevas alternativas. El hecho de pensar que existen múltiples posibilidades es la puerta para abrir el pensamiento. Estar dispuesto a buscar alternativas contribuye al desarrollo de la creatividad.

El fortalecimiento de destrezas como la búsqueda de alternativas es requerido en cuestiones morales, en donde es determinante para desarrollar autonomía. Por ello es importante en este punto aclararles a los niños que la manera que cada uno tiene de pensar es sólo una de las múltiples posibilidades que existen y que cada persona tiene sus propias alternativas.

**Anticipar Consecuencias.** Siempre se aconseja pensar antes de tomar alguna decisión; es allí donde cabe la previsión. Existe un estrecho vínculo entre el imaginar y el reflexionar sobre las causas y las consecuencias de posibles situaciones planteadas. El guía del diálogo filosófico debe marcar la diferencia entre lo posible y lo probable. Lo primero está movido por la imaginación y posibilita caer en el surrealismo; lo segundo se mueve a partir la posibilidad de suceder. Es común en los niños dejar volar su imaginación, pero la idea es guiarlos en búsqueda de lo probable.

**3.4.4.2.2. Habilidad de Conceptualización.** Conceptualizar es la capacidad que tienen los seres humanos de formar conceptos, relacionarlos entre sí y otorgarle un significado gracias al proceso de organizar y clasificar significativamente la información. Esto permite que las personas se puedan comunicar. Dentro de dicha habilidad se buscará el fomento sólo de las siguientes: Comparar y contrastar, plantear ejemplos y presentar definiciones.

**Compara y Contrasta.** La observación juega un papel determinante al momento de comparar y contrastar. Para establecer semejanzas y diferencias el niño debe realizar un proceso de observación inicial. Dicha actividad también implica, examinar ideas, objetos y

situaciones para buscar así aspectos comunes y diferentes, lo cual conlleva clasificar. En la medida en la que el niño encuentra puntos en los que converge o diverge un objeto de otro, clasifica y a su vez establece relaciones entre lo igual y lo desigual. Para llegar hasta dicho punto, el niño debe primero emprender el proceso de indagar, buscar y explorar, habilidades de las que ya se habló en la habilidad investigativa.

**Plantea Ejemplos.** Dentro del aprendizaje, los ejemplos existen como medio para aclarar o ilustrar ciertos conceptos que no se entienden con facilidad. Así que ser capaz de dar un ejemplo es una muestra del desarrollo de cierta habilidad del pensamiento (conceptualización) que implica comprender y acceder fácilmente un tema nuevo. La ejemplificación de un concepto debe considerarse como una evidencia de la comprensión del mismo, ya que para ejemplificar es necesario que los niños tengan amplia claridad sobre el concepto en cuestión.

**Presenta Definiciones.** Tal como lo plantean De Puig y Sático (2008) “definir significa marcar límites, delimitar, determinar, precisar” (p. 135). Desarrollar en los niños la destreza de definir tiene como finalidad evitar confusiones y aclarar conceptos. En la medida en que el niño esté en capacidad de delimitar un objeto como feo a uno bonito debe tener claro el concepto de fealdad y belleza, que durante dicha edad está permeado por múltiples subjetividades, pero que permiten dar definiciones a términos ¿cómo qué es bello o qué es feo?

Aunque no haya ninguna objetividad en las respuestas, lo que se busca es una aproximación a las definiciones, como punto de partida para la toma de decisiones, ya que sirven como criterios de elección.

**3.4.4.2.3. Habilidad de Razonamiento.** Las dos habilidades antes mencionadas están relacionadas estrechamente con la experiencia, con el mundo empírico que rodea al infante. Sus percepciones son indispensables para investigar y definir, así que después de haber adquirido un grado de conocimiento basado en las vivencias y/o experiencias es necesario dirigir la mirada hacia una habilidad que no hace uso de los sentidos sino del razonamiento. De tal manera, es como el conocimiento se alimenta de lo que se obtiene por

los sentidos, pero requiere ser ampliado gracias a los procesos mentales. Pensar no es una actividad arbitraria ni exenta de reglas. Por eso es justo ahí donde resulta indispensable adquirir familiaridad con las reglas de la lógica. No obstante, durante la primera infancia no se buscará fomentar en los niños un pensamiento con estricta lógica, sino que se les animará a pensar de manera lógica, y a que aprendan a establecer inicialmente las formulaciones de argumentos y juicios mejores y peores. Así que dentro de la habilidad de razonamiento se encuentran las siguientes destrezas necesarias para su desarrollo: Brindar razones, inferir y establecer criterios.

***Brindar Razones.*** Es muy común escuchar a las personas opinar sobre algún tema. Aun al pedirles razones que justifiquen su opinión, se evidencian las dificultades para hacerlo. Dentro del aula de clase es importante propiciar en los niños la importancia de brindar razones; esto permite abrir el espacio para el diálogo, y evitar caer en monólogos. Concientizar desde temprana edad sobre la necesidad de dar y pedir razones al hablar con los demás permite ser más reflexivos y dialogantes. Este ejercicio intelectual trae consigo muchas connotaciones éticas, porque en la medida en la que se conocen los motivos y razones que llevan a alguien a pensar o actuar de cierta manera, es posible la discusión más allá de las opiniones y se abre la puerta a la tolerancia y a la empatía.

***Inferir.*** Extraer un juicio o conclusión de manera anticipada a partir de hechos, proposiciones o principios es el resultado de una inferencia, es por ello que concluir algo no es una actividad sencilla; -pese a la costumbre que se tiene de sacar conclusiones precipitadas- es necesario haber realizado un proceso de relación previo, en el que se obtenga una consecuencia a partir del análisis de un acontecimiento o afirmación. Inferir es obtener una conclusión a partir de una percepción; comúnmente se habla de una predicción, es decir, se infiere una causa a partir de un efecto percibido. Sático (2010) dice: “metafóricamente, podemos decir que el trabajo sobre la inferencia permite a los niños convertirse en detectives que buscan «la verdad» a partir de pistas en el texto” (p. 7). Justo es en esta operación lógica donde los indicios juegan un papel determinante, ya que son empleados para encontrar y comprender la información que se desconoce.

***Establece Criterios.*** Esta es una destreza necesaria para desarrollar otras, como el comparar, clasificar o evaluar, ya que tener criterio significa saber juzgar o discernir algo. Por ejemplo, para calificar algo como bello o hermoso, primero se debe responder a la pregunta ¿por qué lo calificó como bello y no como feo? Así que es necesario establecer un criterio que permita establecer con claridad una justificación.

**3.4.4.2.4. *Habilidad de Traducción.*** Enfatizar en el conjunto de destrezas que potencian el vínculo entre el lenguaje y pensamiento, es indispensable en los primeros años de vida, ya que es allí donde se establecen las primeras bases de los tipos de lenguaje existentes. Así pues, se parte del lenguaje oral para abrir paso a la lengua escrita. Lipman (1998) “entiende por traducción como un proceso que consiste en pasar una palabra o una frase de una lengua a otra sin que pierda el significado” (p. 87), en este caso se le dará prioridad a la traducción que consiste en pasar del lenguaje oral al dibujo.

El expresarse corporalmente es una forma de comunicarse que antecede al acto verbal y en muchos casos lo sustituye, es así como durante las edades tempranas se tiene mayor facilidad para expresar los sentimientos a partir de gestos. Una de las maneras de ejercitar esta capacidad es a partir de la traducción o de la transmisión del significado de un lenguaje a otro, es allí donde se busca estimular al niño para que haga usos de su lenguaje corporal para manifestar sus sentimientos y emisiones.

Establecer un vínculo estrecho entre el expresar y el poder comunicar oral y plásticamente forma una unidad que permite interrelacionar diferentes lenguajes. Es a través de los dibujos como los niños manifiestan sus percepciones de mundo y emociones que aún no están en la capacidad de verbalizar. Por tanto, el lenguaje plástico debe estar dispuesto para la comunicación y no debe ser desmeritado ningún intento que los más pequeños realizan por comunicarse a través de sus garabatos.

Después de haber sido explicadas las habilidades del pensamiento filosófico, es necesario describir el espacio en el que se gestó el desarrollo de las mismas, el cual se denominó Comunidad de Especulación “Pensando en torno al Ugly Duckling de las

Colonias". Esta comunidad se inspiró en la experiencia vivida por Lipman y Sharp con la Comunidad de Indagación de sus programas de Filosofía para Niños.

El diálogo filosófico fue la estrategia utilizada para llevar a cabo la Comunidad de Especulación, y facilitó analizar las diferentes habilidades que se esperaba hubieran desarrollado los niños en las intervenciones propuestas. Este tipo de diálogo requiere un enfoque comunitario en donde se busca que las voces de los niños expresen sus diferentes puntos de vista. Es por ello que la Comunidad de Especulación debe contar con que cada uno de sus partícipes participen activamente, lo cual se logra permitiendo que "la mente de los niños se convierta en un prisma en movimiento que recoja luz desde muchos ángulos diferentes" (Fisher, 2018, p. 205).

Para ello se requiere una técnica de indagación conocida como mayéutica, esta consiste en el empleo de una serie de preguntas correlacionadas, siguiendo un hilo conductor, que le permita al interlocutor extraer de la mente de los discípulos la reflexión y el análisis para emprender la búsqueda del conocimiento.

Los aportes de dicho método permitieron que los niños pudieran generar un tipo de pensamiento filosófico, ya que propiciaron dilucidar paulatinamente argumentos, opiniones y razonamientos. Por tanto, dentro de la Comunidad se intentó que los niños de manera progresiva dieran paso al planteamiento de preguntas e hipótesis que les permitiera ampliar su visión de mundo. La mayéutica se utilizó como técnica de indagación; para ello fue necesario utilizar el diálogo para llegar al conocimiento, ya que, al invitar a los niños a examinar sus puntos de vista se buscó adentrarlos en el pensamiento mismo.

Es menester aclarar que desarrollar el pensamiento en los niños, (o enseñarles a pensar mejor, es decir, pensar lógica, creativa y cuidadosamente), implica el desarrollo de múltiples habilidades relacionadas; para ejemplificar un poco esto, se debe pensar en una red la cual se compone de diferentes nudos, conexiones, caminos, hilos y vacíos. Al tocar uno de los nudos de la red toda ella se mueve porque todo está conectado entre sí. De la misma manera ocurre con el pensamiento, cuando se estimula una de sus habilidades, éste a su vez es estimulado. Es por esto que el presente proyecto de investigación tuvo como

propósito el desarrollo de las habilidades del pensamiento dialógico, reflexivo y empático, que al ser potenciadas contribuirían al desarrollo el pensamiento como tal.

Después de haber sido explicadas las habilidades del pensamiento filosófico, es necesario describir el método empleado para el análisis de los datos cuantitativos, el cual fue la prueba estadística t-student.

### **3.4.5. Prueba Estadística T-Student Para Muestras Relacionadas**

Para estudiar el impacto de la implementación pedagógica se aplicó una prueba tipo estadístico inferencial denominada t-student, la cual permite “establecer si la diferencia entre un par de variables con relación a sus medias es estadísticamente significativa” (Gil y Guilleumas, 2019, p. 151). Es decir, esta prueba se utiliza para analizar las interacciones entre dos variables, pero también “se puede usar (...) para comparar los resultados de un pretest y de un posttest de un solo grupo” (Gil y Guilleumas, 2019, p. 151). Este fue el escenario de esta investigación y es una circunstancia común en investigaciones en Ciencias Sociales, en las cuales solamente existe un grupo y no puede por tanto contarse con un grupo control.

Hopkins *et al.* (1997) explican que esta prueba se aplica para estudiar el efecto de una variable independiente, en este caso la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófico, sobre una variable dependiente. Sin embargo, Gil y Guilleumas afirman que “cuando requiera comparar más de una variable, es necesario realizar la prueba t-student para cada una de las variables” (2019, p. 151). En nuestra investigación, al existir dos variables dependientes (el nivel de desarrollo de las habilidades bilingües y el nivel de desarrollo del pensamiento filosófico en los niños), se realizó la prueba t-student dos veces, una para cada variable dependiente.

La prueba t-student puede utilizarse para comparar dos muestras relacionadas procedentes de un mismo grupo (pretest / posttest). Tal como explican Downie y Heath (1973), la media del pretest (diagnóstico) es contrastada con la media del posttest (valoración final), con un nivel de significancia o probabilidad establecida con antelación. En este caso, la prueba t-student se empleó para comparar las muestras de la valoración



preliminar de las habilidades bilingües del lenguaje hablado y el pensamiento filosófico de los niños y las niñas participantes antes y después de su participación en la experiencia pedagógica.

Según Gil y Guilleumas (2019) la prueba t-student permite aceptar o rechazar una hipótesis nula en una investigación a partir del resultado del P-valor. Para esta investigación se establecieron las siguientes hipótesis nulas y de trabajo:

- Hipótesis nula  $H_{B10}$ : la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófico no tuvo un impacto significativo en el nivel de desarrollo del inglés de los participantes del estudio, es decir, no existió una diferencia estadísticamente significativa entre los valores obtenidos de los niños en la valoración del desarrollo de sus habilidades en lengua inglesa antes y después de la experiencia pedagógica.
- Hipótesis de trabajo  $H_{B11}$ : la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófico tuvo un impacto significativo en el nivel de desarrollo del inglés de los participantes del estudio, es decir, sí existió una diferencia estadísticamente significativa entre los valores obtenidos por los niños en la valoración del desarrollo de sus competencias bilingües antes y después de la experiencia pedagógica.
- Hipótesis nula  $H_{BE0}$ : la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófica no tuvo un impacto significativo en el nivel de desarrollo de la lengua materna de los de los niños que hicieron parte de la investigación, es decir, no existió una diferencia estadísticamente significativa entre los valores obtenidos de los niños en la valoración del desarrollo de sus habilidades en lengua inglesa antes y después de la experiencia pedagógica.
- Hipótesis de trabajo  $H_{BE1}$ : la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófica sí tuvo un impacto significativo en el nivel de desarrollo de la lengua materna de los de los niños que hicieron parte de la investigación, es decir, sí existió una diferencia estadísticamente significativa entre los valores obtenidos por los niños

en la valoración del desarrollo de sus competencias bilingües antes y después de la experiencia pedagógica.

- Hipótesis nula  $H_{F0}$ : la experiencia pedagógica no tuvo un impacto significativo en el desarrollo del pensamiento filosófico de los niños, es decir, no existió una diferencia estadísticamente significativa entre los valores obtenidos por los niños en la valoración del desarrollo de pensamiento filosófico *antes* y después de la experiencia pedagógica.
- Hipótesis de trabajo  $H_{F1}$ : la experiencia pedagógica sí tuvo un impacto significativo en el desarrollo del pensamiento filosófico de los niños, es decir, sí existió una diferencia estadísticamente significativa entre los valores obtenidos por los niños en la valoración del desarrollo de pensamiento filosófico antes y después de la experiencia pedagógica.

Para realizar la prueba t-student es necesario partir de establecer el nivel de significancia (alfa) con el cual se trabajará y el nivel de confianza, que establece la probabilidad de que los resultados obtenidos sean correctos. Estos valores, para investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales están comúnmente establecidos en un 5% (0.05) y un 95% respectivamente.

Finalmente, hay que considerar el P-valor, el cual mide la probabilidad de que la diferencia de los resultados entre las variables se deba al azar. A menor valor de P, mayor fiabilidad del resultado. En caso de que el P-valor obtenido en la t-student sea menor que nivel de significancia (0.05) esto permitirá rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y aceptar la hipótesis alternativa ( $H_1$ ). Consecuentemente se afirmarían que sí hay diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los resultados del diagnóstico y el posttest. En caso contrario, es decir si el P-valor obtenido es mayor o igual que alfa 0.05, se deberá aceptar la hipótesis nula ( $H_0$ ), es decir, que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los resultados de la valoración inicial y la final, y por tanto la

participación en el campo de experiencia no tuvo impacto en el desarrollo de las competencias de los niños.

### 3.5. Procedimiento

Las fases metodológicas empleadas en este campo de experiencia serán descritas a continuación.

Figura 4

*Organización Pedagógica*



Fuente: Bases curriculares para la educación inicial y preescolar (2017).

#### 3.5.1. Fase Uno: Indagar - Caracterizar la Población

Durante cuatro sesiones consecutivas de dos horas aproximadamente se llevó a cabo la observación de los niños del grado Jardín del Centro de Primera Infancia Re+Creo y la valoración inicial (pretest) tanto bilingüe como filosófica. La observación se realizó para conocer el ambiente en el que desarrolla día a día su aprendizaje, así como sus afinidades y preferencias y se identificó el interés que tenían por el tema de la fealdad.

Luego de la observación se dio paso a valorar a modo de caracterizar los niños y las niñas. Adicionalmente, en esta fase se llevó a cabo la primera entrevista semiestructurada de las maestras de la institución, y el análisis de la información ya copilada para elaborar el diagnóstico inicial.

#### 3.5.2. Fase Dos: Proyectar - Diseño del Campo de Experiencia

A partir de los datos arrojados por la fase preliminar, se decidió adaptar el cuento del Patito Feo (ver anexo K) a una versión translingüe adaptada al contexto y apta para la edad

de los niños y que abordara los temas de fealdad, prejuicios y belleza que interesaban y atañaban a los niños de dicha institución.

Así pues, las implementaciones constaron de cuatro segmentos didácticos. La etapa de calentamiento, a manera de activar conocimientos previos, contextualizar y prepararlos la sesión. La etapa de presentación donde se les presentaba el léxico y tema principal a tratar. Seguidamente en la práctica se les relataba el cuento bilingüe por medio de la estrategia del translingüismo para lograr estimular ambas lenguas: español-inglés y fomentar el desarrollo del pensamiento al permitirles filosofar. Finalmente, en la etapa de producción se proponían una serie de actividades de seguimiento para identificar e interpretar las habilidades bilingües del lenguaje hablado y del pensamiento filosófico que los niños demostraban tras la estimulación.

### **3.5.2. Fase Tres: Vivir la Experiencia**

En esta fase se implementó el proyecto de investigación a través de ambientes pedagógicos translingües donde primaron las actividades propias de la infancia: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio (MEN, 2014b-e).

Luego de las cuatro primeras sesiones llevadas a cabo en la primera fase, se dio paso a vivir la experiencia bilingüe-filosófica "Pensando en Torno al Ugly Ducking de las Colonias" con los niños, la cual constó de 10 sesiones consecutivas, a excepción de los fines de semana, de una hora y media aproximadamente. Así pues, la intensidad horaria semanal fue alrededor de siete horas y media.

Es importante aclarar que las intervenciones no siempre se realizaron en el salón de clase, ya que la escuela Re+Creo cuenta con una sola aula escolar la cual debe ser rotada por todos los grupos que allí intervienen así que las valoraciones iniciales se realizaron en el pasillo contiguo a la cancha, algunas intervenciones se aplicaron en el restaurante escolar y otras en la biblioteca de la escuela.

### **3.5.4. Fase Cuatro: Valorar el Proceso - Análisis y Valorar el Proceso**

Luego de vivir la experiencia, se realizó el postest, las entrevistas y el grupo focal. Esta fase duró cuatro días consecutivos, de aproximadamente una hora y media cada uno.

Esto con el fin de valorar el impacto del campo de experiencia. Seguidamente, se sistematizaron y analizaron los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos a partir de los instrumentos de recolección de datos.

La tabla 2 presenta una síntesis de las cuatro fases descritas.

**Tabla 2**

*Tabla Explicativa del Procedimiento (Organización Pedagógica)*

Fase	Descripción	Instrumentos
Indagar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observaciones preliminares</li> <li>• Elaboración de los formatos de consentimiento y los instrumentos de recolección de datos.</li> <li>• Pilotaje y validación de los instrumentos por el panel de expertos.</li> <li>• Diagnóstico del estado de las habilidades del pensamiento y del lenguaje oral: comprensivo y expresivo por medio de puntaje conceptual (ambas lenguas)</li> <li>• Aplicación de encuesta preliminar a las maestras de educación inicial del grado Jardín de Re+Creo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas semiestructuradas</li> <li>• Rejilla Valorativa de la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes</li> <li>• Rejilla Filosófica Para Valorar el Desarrollo del Pensamiento en Educación Inicial (4 a 5 años).</li> </ul>
Proyectar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño del protocolo que enmarcó el campo de la experiencia translingüe: bitácoras de la práctica pedagógica.</li> <li>• Adaptación del cuento "The Ugly Duckling" de Hans Christian Andersen (1843). Producto final "The Ugly Duckling of the Colonias"</li> <li>• Diseño de materiales y estrategias pedagógicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácoras de la Práctica Pedagógica (Diarios de campo)</li> </ul>

Vivir la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación del campo de experiencia bilingüe-filosófico “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácoras de la Práctica Pedagógica (Diarios de campo)</li> </ul>
Valorar el proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración del desarrollo del lenguaje oral y del pensamiento de los niños y las niñas aplicación de las rejillas valorativas</li> <li>• Encuesta final a las maestras de educación inicial del grado Jardín de Re+Creo.</li> <li>• Grupos focales a padres de familia y a los niños y niñas que formaron parte del proyecto</li> <li>• Análisis de los datos registrados en las encuestas, grupos focales, rejillas valorativas y bitácoras de la práctica pedagógica (diarios de campo tanto de la maestra bilingüe como de la maestra filosófica)</li> <li>• Comparación, triangulación y reporte de hallazgos</li> <li>• Relatar conclusiones, recomendaciones e implicaciones del campo de experiencia vivido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas semiestructuradas</li> <li>• Rejilla Valorativa de la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes</li> <li>• Rejilla Filosófica Para Valorar el Desarrollo del Pensamiento en Educación Inicial (4 a 5 años)</li> <li>• Grupos focales</li> <li>• Sesiones de recuerdo estimulado</li> </ul>

### 3.6. Variables y Categorías

Las variables dependientes consideradas fueron el nivel de desarrollo de habilidades del pensamiento y el nivel de desarrollo de las habilidades verbales: comprender el lenguaje oral y expresar oralmente. Cada una de estas variables comprendía distintas categorías ya descritas con anterioridad (Ver la sección rejillas valorativas) y que se detallan en las tablas 3 y 4.

**Tabla 3***Tabla de Categorías del Desarrollo del Pensamiento*

Variables	Categorías
Habilidad de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca alternativas</li> <li>• Anticipa consecuencias</li> <li>• Imagina situaciones</li> </ul>
Habilidad de conceptualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compara y contrasta</li> <li>• Plantea ejemplos</li> <li>• Presenta definiciones</li> </ul>
Habilidad de razonamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinda razones</li> <li>• Infiere</li> <li>• Establece criterios</li> </ul>
Habilidad de traducción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traduce del lenguaje oral a lo mímico y viceversa</li> <li>• Traduce del lenguaje oral a las artes plásticas y viceversa</li> </ul>

**Tabla 4***Tabla de Categorías del Desarrollo Bilingüe de la Oralidad*

Variables	Categorías
Receptivo: Comprensión Auditiva / Escucha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L1: Lengua materna - Primera lengua (español)</li> <li>• L2: Lengua estratégica – Lengua adicional a la materna (inglés)</li> <li>• NR: Sin respuesta al estímulo</li> <li>• DK: Admite no saber</li> </ul>
Expresivo: Comunicación / Producción Oral – Habla	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L1: Lengua materna Primera lengua</li> <li>• L2: Lengua estratégica – Lengua adicional a la materna</li> <li>• NR: Sin respuesta al estímulo</li> <li>• DK: Admite no saber</li> </ul>

**3.7. Análisis de Datos**

Según Hernández Sampieri *et al.* (2014) en un estudio de carácter mixto se emplea un análisis combinado. Es decir, uno cuantificable por medio de estadística descriptiva e

inferencial y uno cualificable por medio de una codificación y evaluación temática. Así, el presente estudio combinó el análisis de contenido de las entrevistas, grupos focales y bitácoras, con el análisis estadístico de los resultados de carácter cuantitativo observados en los niños a partir de la aplicación de las rejillas valorativas del nivel de pensamiento filosófico y del nivel de desarrollo bilingüe.

Igualmente, siguiendo la teoría de Hernández Sampieri *et al.*, como procedimiento analítico se determinó un diseño transformativo concurrente de triangulación donde se relacionan tanto los hallazgos cuantitativos, estadística-descriptiva e inferencialmente, como los datos cualitativos, por medio de codificar y evaluar temáticamente. No obstante, es menester mencionar que se le dio prioridad de análisis a los datos arrojados por ambos métodos: cuantitativo y cualitativo, y no más importancia a uno que al otro. En el análisis de los datos cuantitativos se analizaron también los casos anómalos (extremos).

En la misma línea, se siguieron los pasos del análisis de contenido de los datos cualitativos propuestos por Dörnyei (2007): transcribir la información, precodificar, codificar, consolidar percepciones, interpretar datos y relatar los resultados. Por otra parte, en el proceso de codificar se asignaron códigos derivados de los participantes, del método de recolección de datos, y del tiempo en que se obtuvieron.

**Tabla 5**

*Tabla Explicativa de la Codificación*

Código	Significado	Ejemplos
E	Entrevista	EFM3
RB	Rejilla Valorativa Bilingüe	RBIN7
RF	Rejilla Filosófica Para Valorar el Desarrollo del Pensamiento en Educación Inicial (4 a 5 años)	RFFN4
GF	Grupo Focal	GFFN3
B	Bitácora de la Práctica Pedagógica	BIF4
I	Referente al tiempo de aplicación del instrumento: al iniciar	RBIN7



F	Referente al tiempo de aplicación del instrumento: al finalizar	RFFN4
#	Número para identificar el/la participante o intervención	RBIN7 o BIF4
N	Niño o Niña	RFFN4
M	Maestra de Educación Inicial	EFM3
P	Padre de Familia o Cuidador	GFP3
IB	Maestra Investigadora Bilingüe	BIB7
IF	Maestra Investigadora Filosófica	BIF1

---

Cabe resaltar que esta investigación, así como el campo de experiencia para la educación inicial y preescolar fueron diseñados con el propósito de garantizar un análisis de datos válido y confiable que permita su replicación en otros contextos con características parecidas. Nuestro interés es que esta investigación pueda servir como guía a maestras o maestros bilingües colombianos interesados en la primera infancia y en el desarrollo del pensamiento filosófico, dado que no existe experiencia investigativa en este ámbito en nuestro país.

### **3.7. Consideraciones Éticas**

Merriam (1998) considera que una investigación válida y confiable debe de ser llevada a cabo bajo ciertos principios éticos, entre los cuales se encuentra la confidencialidad de los datos obtenidos, con la cual se garantiza la dignidad y la privacidad de los participantes. Este proyecto investigativo social, tuvo como prioridad el proteger la identidad de las personas que vivieron la experiencia y la confidencialidad de los datos recogidos, a los cuales solo tuvieron acceso las dos investigadoras.

#### **3.7.1. Validación del Diseño Metodológico**

En busca de objetividad, las maestras investigadoras trabajaron mancomunadamente examinando e interpretando los datos cualitativos para establecer sus propias percepciones de los hallazgos arrojados. Así pues, establecieron juntas los códigos con que identificar los datos procedentes de los distintos instrumentos y analizaron individualmente los datos de los instrumentos cualitativos, compartieron sus progresos y

definieron a partir de ellos las categorías presentes en los datos. La comparación de los resultados obtenidos y la discusión académica sobre las discrepancias encontradas sirvió para triangular los datos, garantizar la transparencia y minimizar al máximo las subjetividades.

### **3.7.2. Consentimiento Informado**

Con el fin de asegurar tranquilidad entre los participantes y proteger sus derechos se diseñaron dos formatos de consentimiento informado (ver anexos A y B). Uno de estos documentos se generó para el Centro de Primera Infancia Re+Creo. En él se solicitaba la aprobación para realizar la investigación y se informaba detalladamente de las características del estudio a realizar, su idoneidad, los instrumentos a emplear para recolectar datos, y los principios éticos considerados en la intervención.

Un segundo documento fue elaborado para informar a los padres de familia y/o cuidadores de los niños y niñas y solicitar su consentimiento para que sus hijos participaran del campo de experiencia atendiendo al ejercicio de la patria potestad, establecido en el código civil colombiano en su artículo sus artículos 288 y 315, y la ley de infancia y adolescencia.

Los padres de familia completaron el formulario de consentimiento y aceptaron que las investigadoras tomaran registros audiovisuales de la misma para su análisis en el reporte de los hallazgos y discusión y uso netamente académico. Asimismo, se solicitó permiso para el uso y tratamiento de datos personales ilimitado no sensibles del niño(a) participante en el proyecto de conformidad con lo establecido en el artículo siete de la ley 1581 de 2012, y su decreto reglamentario 1377 de 2013. Además, en cumplimiento de la normativa anteriormente citada los datos se conservaron bajo las condiciones de seguridad necesarias para impedir su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento. Finalmente se garantizó que las actividades a realizar durante el desarrollo del proyecto se encontraban enmarcadas en el interés superior de los niños(as) y en el respeto de sus derechos fundamentales.

**3.7.3. Honra y Respeto**

Luego de coleccionar los datos, las maestras investigadoras agradecieron la disposición, la labor, el tiempo invertido por parte de los participantes durante el transcurso de la experiencia vivida. Los datos coleccionados han sido considerados con alta estima y de gran valor académico y profesional, y por ende fueron analizados al máximo para poder obtener resultados válidos y confiables y poder así contribuir al campo educativo.

**3.7.4. Reciprocidad**

Las maestras investigadoras garantizaron a la comunidad académica que hizo parte del campo de experiencia “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias” que los datos recoleccionados estarían a su entera disposición. Finalmente, al finalizar este proyecto se les brindará este estudio bilingüe-filosófico en CD para que lo puedan emplear como referencia en el futuro.

#### 4. Hallazgos y Discusión

Darle paso a un proceso de bilingüismo dinámico durante la primera infancia, donde la maestra bilingüe se apropie de su rol determinante en el desarrollo integral de los niños, no solo en potenciar su lengua materna y las adicionales a esta, sino también en el fortalecimiento de sus habilidades cognitivas, fue lo que inspiró en gran parte este estudio investigativo. La otra parte tomó como fuente de inspiración la necesidad de enseñarles a pensar desde temprana edad, a través del desarrollo de un conjunto de habilidades del pensamiento filosófico. Así pues, partiendo del deseo de potenciar el desarrollo de ambas lenguas y el pensamiento, durante las implementaciones de lengua inglesa se empleó el arte del filosofar y la primera lengua para formularles preguntas de alto orden cognitivo a los niños, generando así ambientes translingües en los cuales cada lengua tuvo su rol y fue empleada con una intencionalidad pedagógica en pro de su desarrollo integral.

Luego de haber presentado los fundamentos teóricos y metodológicos que enmarcan este estudio, a continuación, se desglosarán los hallazgos observados cuantitativa y cualitativamente, a partir del análisis de los datos arrojados por las rejillas valorativas, bitácoras, entrevistas, grupos focales y la prueba t-student. Es menester aclarar que estos métodos mixtos se emplearon para recolectar datos con miras a dar respuesta a la pregunta investigativa empírica e inferencial, la cual pretendió indagar cómo impacta una experiencia pedagógica basada en el translingüismo y en la narración con intencionalidad filosófica de una versión contextualizada del cuento “el Patito Feo de Hans Christian Andersen” (1843, 2016) el desarrollo del pensamiento filosófico y las habilidades del lenguaje hablado, tanto comprensivo como expresivo, en inglés de los niños de 4 a 5 años de educación inicial.

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos en la investigación en relación con los objetivos propuestos.

#### **4.1. Analizar y Valorar el Proceso de la Experiencia Bilingüe Filosófica “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”**

Toda práctica pedagógica tiene como objetivo generar un impacto positivo en los participantes de la misma, aunque esto no siempre se logre. Así pues, se analizaron los datos recogidos en relación con el desarrollo bilingüe de los participantes para dar respuesta al primer objetivo que, como se recordará, planteaba “valorar y describir el desarrollo de las habilidades del lenguaje hablado en lengua inglesa y del pensamiento filosófico tras la implementación.”

Para este fin fue esencial segregar el componente bilingüe del filosófico para poder dar cuenta de forma más clara de los resultados en relación con cada uno de ellos.

##### ***4.1.1. Desarrollo del Lenguaje Hablado en Inglés: Receptivo-Expresivo en la Experiencia Bilingüe-Filosófica***

La oralidad como destreza se estudia analizando tanto la habilidad de comprender el lenguaje hablado como de expresarlo. En busca de objetividad al momento de valorar las habilidades comprensivas y expresivas de la oralidad por medio de la observación, en relación al léxico en inglés y español de los animales, colores, y emociones presentes en el cuento “el Patito Feo”, se diseñó, validó y aplicó la Rejilla de la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes durante la Primera Infancia, cuyos indicadores de logro y funciones cognoscitivas fueron inspiradas por WIDA (2011, 2012, 2016a, b)

Como se explicó en la sección metodológica, la comprensión oral, habilidad de procesar, entender, interpretar y evaluar el lenguaje oral en una variedad de situaciones, se valoró por medio del juego “Duckling Says”, el que comúnmente se llama Simón Dice o el Rey Manda, por medio del cual se les ordenó a los participantes identificar el léxico en cuestión. Ejemplos de instrucciones dadas durante el juego: ¡El patito dice que toques el Patito Feo! Duckling says touch the white swan!

Ahora bien, para valorar la expresión oral de los campos semánticos presentados fue necesario exponer a los participantes a situaciones donde pudiesen participar en la

comunicación oral utilizando el vocabulario trabajado. Para ello, se les formularon preguntas cerradas tales como: What animal is this? ¿Qué color es este? How is the duckling?

**4.1.1.1. Observación Inicial del Componente Bilingüe.** El propósito de esta prueba diagnóstica fue identificar los conocimientos previos de los niños en los tres campos semánticos a trabajar en la implementación pedagógica: animales, emociones y colores, tanto en su lengua materna como en la lengua inglesa, antes de vivir con ellos la experiencia bilingüe filosófica "Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias". Esto debido a que era imprescindible para la investigación verificar si los niños habían sido expuestos ya a la lengua inglesa y en caso afirmativo, cuánto habían logrado asimilar para poder determinar el nivel de habilidad tanto comprensiva como expresiva que tenían los niños en relación a los campos semánticos en cuestión.

La rejilla de valoración fue diseñada para un total de 18 puntos en cada una de las dos lenguas, correspondiente al número de ítems de vocabulario que se trabajó en cada idioma. A cada una de las 18 palabras del léxico se le asignó un valor de 1 punto en la rejilla, de la siguiente manera: 4 puntos fueron asignados al vocabulario de los animales, 3 para las emociones y 11 para los adjetivos de color.

Esta rejilla se aplicó en ambas lenguas: español e inglés, antes y después de la intervención pedagógica (pretest y posttest).

**4.1.1.1.1. Diagnóstico Comprensión Oral.** Se detallan a continuación los datos recogidos por medio de las rejillas de valoración bilingües a nivel receptivo de la oralidad tanto en inglés como en español antes de llevar a cabo la experiencia.

La valoración inicial arrojó un resultado promedio de 13.2 y la moda fue de 12 puntos de los 18 puntos posibles que podían alcanzar los participantes en su lengua materna. Aunque los valores obtenidos podrían considerarse bastante altos, hay que recordar que el test valoraba su conocimiento de vocabulario en español. Así, aunque el 90% de los niños había cursado el grado de prejardín y se encontraba a comienzos de su segundo año de educación inicial: jardín, todavía les faltaba afianzar términos en español de los campos semánticos a trabajar.

En los estudios cuantitativos es interesante analizar aquellos valores alejados de los promedios, puesto que llaman la atención de la investigadora hacia participantes con desarrollos fuera de lo común, bien por lo bajos o por lo altos, que conviene observar y analizar en mayor detalle. Consecuentemente, se logró identificar los niños que lograron puntajes significativamente más altos que el promedio del grupo, antes de desarrollar la experiencia fueron N5 y N8 con 15 puntos y N9 con 16.

Dada esta información, se indagó sobre posibles causas y se encontró que N8 y N9 son niños extrovertidos, que participaban con efusividad y realizaban las actividades propuestas, además en términos de confianza, se mostraron interesados a entablar una relación con las nuevas maestras investigadoras y prestos a interactuar con ellas más rápido que los demás. No obstante, N5 respondía con timidez, e incluso, en ocasiones le costaba responder a lo que se le preguntaba, por lo que su participación sobresaliente en la comprensión del español bajo situaciones evaluativas fue un caso anómalo a destacar. Así pues, queda en tela de juicio si la presión evaluativa juega un papel determinante, y a su vez, si la personalidad también se puede considerar como un detonante influyente en el buen desempeño lingüístico de los participantes. Consecuentemente, se tendrán en cuenta durante el análisis de estos hallazgos.

En el extremo opuesto, con valores inferiores al promedio, se ubicaron los niños N2, N3, N6 y N7 con 12 puntos y N10 con 11, quienes evidenciaron una comprensión del vocabulario en lengua materna más débil que el promedio del grupo.

Es importante señalar que, aunque N10 era el mayor en edad del grupo y se esperaba que su desarrollo lingüístico hubiera sido el más alto, esto no fue lo que mostró el pretest. Este niño tuvo el resultado más bajo del grupo. Esto podría deberse a que apenas acababa de incorporarse al grupo, no había sido expuesto a una educación inicial anteriormente, y nos demuestra el valor de la estimulación adecuada en el desarrollo lingüístico.

Los bajos resultados de N2, N6 y N7 podrían deberse a su edad, pues, aunque ya llevaban un año de educación inicial eran los más jóvenes del grupo (tenían menos de 4

años y medio, incluso N7 no alcanzaba 4 años). La personalidad también podría haber influido en estos resultados pues N6 y N10 eran muy tímidos y se retraían con facilidad, características personales que repercuten significativamente en la participación oral, sobre todo cuando esta se valora de forma grupal.

El campo semántico que obtuvo valores más altos en el pretest fue el de las emociones y el que tuvo valores más bajos fue el de los animales. Un dato que puede considerarse curioso, pues, aunque los niños vivían en el ámbito rural, el 40% de los niños no tenían claro en su lengua materna conceptos como pato o patito, que abundan en su contexto.

Ahora bien, ya expuestos los hallazgos diagnósticos en la lengua materna, se da paso a describir lo concerniente a la comprensión de la oralidad en la lengua inglesa. El promedio logrado por el grupo en el pretest fue de 4.8 y su moda fue de 5. Estos valores pueden considerarse bajos o incluso muy bajos, pues la institución incluye clases en inglés para los niños desde el grado de pre-jardín y de acuerdo a lo expresado por la docente de inglés a cargo, los niños habían sido expuestos al vocabulario relacionado con los tres campos semánticos evaluados desde el año pasado.

Estos resultados muestran la importancia de evaluar el estado inicial de los participantes antes de diseñar una experiencia pedagógica, puesto que nos da un punto de partida válido y representativo en relación con el conocimiento real de los niños, que les permita avanzar consolidando el conocimiento.

Hay que resaltar que dentro del grupo destacaron los puntajes obtenidos por los niños N2 (10 puntos de los 18 posibles) y N4 (9 puntos). Asimismo, llamaron la atención de las investigadoras los resultados obtenidos por N5, N6 y N10, quienes estuvieron por debajo del promedio del grupo. Curiosamente, N10, que como se recordará no había tenido exposición previa al inglés, obtuvo 3 puntos que constituye un mejor resultado que el obtenido por N5 y N6, quienes solo registraron 1 punto a pesar de haber tenido exposición a la lengua inglesa desde el año anterior. Es destacable que estos tres niños compartían una



personalidad introvertida y poco participativa, lo cual podría influir en estos pobres resultados.

El campo semántico que obtuvo valores más altos en la comprensión en inglés en el pretest fue el de los colores y curiosamente, el que obtuvo el valor más bajo con 0 puntos fue el de los animales, pues no hubo ningún niño que demostrará conocimiento de ninguno de los animales evaluados, lo que de nuevo es llamativo por el contexto rural en el que viven los niños.

La tabla 6 muestra una síntesis de los datos descritos y la figura 5 ilustra los resultados del pretest sobre la comprensión oral en L1 y L2.

**Tabla 6**

*Prueba Pretest del Nivel de Comprensión Oral*

Pretest Comprensión Oral	Español	Inglés
Promedio grupo	13.2	4.8
Moda	12	5
Máximo	16	10
Mínimo	11	1

**Figura 5**

*Comparativa Datos Pretest de Comprensión Oral*



**4.1.1.1.2. Diagnóstico de la Expresión Oral.** A continuación, se detallan los hallazgos iniciales de la producción oral en ambas lenguas en los campos semánticos evaluados, que como se recordará fueron animales, emociones y colores.

Damos inicio con la descripción de los datos relativos a la lengua materna de los participantes, el español. Luego de realizar el pretest de la producción oral se evidenció que el promedio del grupo en la habilidad oral productiva en español era de 12.2 puntos de los 18 posibles, con una moda de 14 puntos.

El participante N8, con 15 puntos, obtuvo el resultado más alto del grupo, mientras que N4, con 8 puntos respectivamente obtuvo los resultados más bajos. Algo importante a destacar es que ambos niños eran sociables, se mostraban motivados y eran entes activos en su proceso de educación inicial que habían iniciado desde el año anterior. Esta dicotomía concuerda con lo relatado anteriormente en el análisis de la comprensión oral en español, ya que también se puso entre dicho la influencia del factor personalidad como determinante de un efectivo desarrollo lingüístico.

Como se recordará también, el promedio del grupo en la comprensión oral en español fue de 13.2, mientras que la expresión oral registró un promedio de 12.2, lo que muestra una ligera superioridad de la comprensión frente a la expresión oral, que puede considerarse normal en estas edades iniciales.

Los campos semánticos en los que el grupo obtuvo valores más altos en la expresión oral en español fueron colores y emociones, y de nuevo, el campo semántico que obtuvo valores más bajos y podría por tanto considerarse menos conocido por los niños, fue el de los animales, con cinco niños (50% del grupo) que obtuvieron 0 puntos en este campo.

Como ya se mencionó en el diagnóstico de la comprensión oral del campo semántico de los animales, los niños demostraron precaria o nula conceptualización en ambas lenguas y por ende sin importar el significante por medio del cual se les evocaba el significado correspondiente. Por esta razón no sorprende la escasa verbalización de los elementos de este campo semántico. Probablemente aún confundían los distintos animales al momento de la valoración inicial, pues cuando se les preguntaba señalando un animal en

específico o no enunciaban palabra alguna, mencionaban el sustantivo equivocado, o en otros casos, apenas decían el léxico correcto, enunciaban otro animal, lo cual invalidaba la respuesta.

Finalmente, y como sería de esperar, el diagnóstico de la producción oral en lengua inglesa mostró que este ámbito era el menos desarrollado en los niños. El grupo registró un promedio de 1.6 puntos de los 18 totales en el pretest. Ningún niño fue capaz de verbalizar animales o sentimientos en inglés, aunque sí fueron capaces de verbalizar alguno de los colores.

Estos datos evidencian que, si bien los niños habían sido expuestos al inglés desde aproximadamente un año al momento de la valoración, en especial en estos tres campos semánticos a trabajar, lo presentado por el docente no necesariamente coincide con lo que los niños han logrado apropiarse, particularmente en estas edades. De aquí la importancia de realizar pruebas diagnósticas objetivas que permitan valorar el proceso y conocer el estado de conocimiento real de los niños antes de diseñar cualquier experiencia pedagógica.

Es resaltable el caso de los participantes N8 y N9, cuyos resultados estuvieron entre los más altos en comprensión y expresión oral en español. Aunque los resultados de la producción inicial en inglés fueron bajos para todos los participantes, N8, con 3 puntos, obtuvo también uno de los resultados más altos del grupo en esta lengua, de la mano de N7 que también logró el mismo total de puntos. Es menester mencionar que, si bien N7 era el menor de los participantes, su mamá era una de las maestras encargadas del grupo por lo que sus resultados pudieron haberse debido a la estimulación extra que recibía en casa sobre los temas vistos en clase.

Por otra parte, los participantes que obtuvieron la menor puntuación fueron N6 y N10, con un total de 0 puntos. Esto era esperable, pues en los estadios iniciales de la oralidad, la comprensión suele ser mayor que la expresión y los bajos resultados de estos participantes en el pretest de comprensión oral en inglés ya hacían esperar una escasa producción en esta lengua.

El campo semántico en el que el grupo obtuvo valores más altos en la expresión oral en inglés fue el de los colores. Ahora bien, el 100% de los niños no verbalizaron ningún ítem de vocabulario del campo semántico de los animales ni de las emociones, lo cual es coherente con los resultados obtenidos en el pretest en relación con la comprensión oral en inglés.

Los resultados obtenidos en el pretest sirvieron a la vez como diagnóstico inicial de los niños de cara a valorar el potencial impacto de las estrategias pedagógicas a emplear y también como información para el diseño de dicha experiencia pedagógica.

La tabla 7 muestra una síntesis de los datos descritos y la figura 6 ilustra los resultados del pretest sobre la expresión oral en L1 y L2.

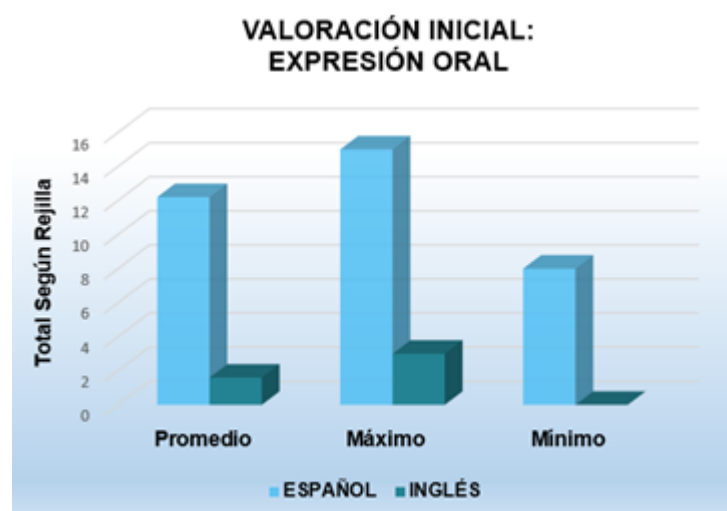
**Tabla 7**

*Prueba Pretest del Nivel de Expresión Oral*

Pretest Expresión Oral	Español	Inglés
Promedio grupo	12.2	1.6
Máximo	15	3
Mínimo	8	0

**Figura 6**

*Comparativa Datos Pretest de Expresión Oral*



**4.1.1.2. Observación Final del Componente Bilingüe.** Luego de haber analizado el pretest del campo de experiencia “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”, es menester dar paso a identificar los datos recogidos en el posttest, para poder así comparar los avances alcanzados de los niños al culminar con lo que se les observó inicialmente.

Para esta valoración se emplearon las mismas Rejillas de la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes durante la Primera Infancia que se utilizaron en la prueba diagnóstica inicial (ver anexo I). De nuevo, se tuvieron en cuenta las habilidades comprensivas y expresivas de la oralidad para identificar los campos semánticos adquiridos en ambas lenguas (inglés-español) en relación con los animales, colores, y emociones presentes en la experiencia bilingüe-filosófica.

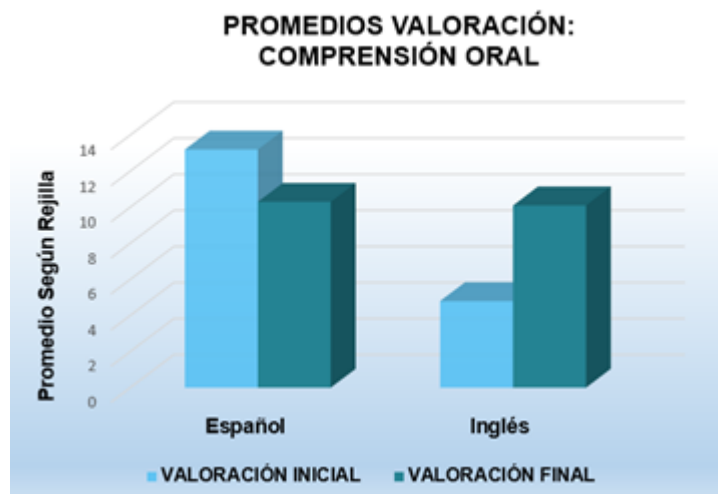
**4.1.1.2.1. Prueba Final Comprensión Oral.** Para poder facilitar la valoración del impacto de la experiencia pedagógica se presentarán a continuación los resultados obtenidos en la valoración final (posttest) y se analizarán en relación con los registrados en la valoración inicial (pretest).

Los datos obtenidos al culminar la experiencia en cuanto al nivel receptivo de la oralidad se detallan en la tabla 8 y figura 7 a fin de facilitar una visión del impacto generado tanto en inglés como español.

**Tabla 8**

*Promedio de la Comprensión Oral Valoración Inicial - Final*

Comprensión Oral	Valoración Inicial	Valoración Final
Español	13.2	10.3
Inglés	4.8	9.3

**Figura 7***Comparativa Datos Valoración Inicial - Final de Comprensión Oral*

El promedio obtenido por el grupo en el pretest de comprensión oral en inglés (4.8 puntos de 18 posibles) sirvió no solo para validar lo declarado por la institución antes de dar inicio a la experiencia, que los niños habían sido expuestos a la lengua inglesa desde el grado anterior, sino también para identificar que los niños tenían ciertas nociones en los tres campos semánticos a trabajar, y cuáles eran los conceptos específicos que había apropiado cada uno de los participantes antes de iniciar el campo de experiencia.

Sin contar los días de valoración, luego de las 14 intervenciones llevadas a cabo dentro de la experiencia bilingüe-filosófica, los resultados del postest de comprensión auditiva en inglés mostraron un valor promedio para el grupo de 9.3 puntos, lo cual representó un progreso de 4.5 puntos en la habilidad de la escucha en inglés.

Así pues, al valorar la experiencia pedagógica comparando los promedios arrojados del pretest y el postest de ambas lenguas, se evidenció que la habilidad que tuvo mayor impacto positivo en el desarrollo del lenguaje fue la habilidad receptiva de la oralidad en lengua inglesa.

Law, Charlton y Asmussen (2017) ilustran el lenguaje receptivo, el cual permite que podamos comprender lo expresado por los demás, por medio de la analogía de un árbol como sus raíces, ya que es la habilidad base que fundamenta y de la cual surge la habilidad de expresión. En efecto, si los niños entienden los conceptos e ideas que escuchan lo más

probable es que ellos los van a poder replicar. Por consiguiente, y tal como se evidenció en los resultados de nuestra investigación, la habilidad que se fortalece en primera instancia en los bilingües emergentes es la de comprensión oral.

Los niños que sobresalieron al obtener puntajes superiores al promedio del postest de la comprensión oral en lengua inglesa del grupo de trabajo fueron: N4, con 16 puntos, y N6 y N9 con 12 puntos respectivamente. Su óptimo desempeño en la habilidad de escucha en inglés podría haberse debido a que ambos tuvieron la menor cantidad de faltas de asistencia durante la experiencia bilingüe-filosófica y por tanto una mayor exposición a la lengua inglesa en relación con otros participantes del grupo.

En contraste, los participantes N3 y N10, con 7 y 0 puntos respectivamente, obtuvieron los resultados más bajos del grupo en la habilidad de escucha en lengua inglesa. Para N3, esto pudo ser debido a que presentó un total de tres inasistencias durante la experiencia. Y en cuanto a N10, como ya se ha mencionado antes, este se diferencia del resto de los participantes ya que, recién había iniciado su primer año de educación inicial y por ende apenas comenzaba su proceso bilingüe en la institución, además de su personalidad tímida y retraída. N10 no respondió a las preguntas ni a las instrucciones dadas en las actividades valorativas.

Antes de proseguir, se considera importante mencionar que, si bien en los campos semánticos de los animales y las emociones los niños avanzaron considerablemente a nivel receptivo en la apropiación de los conceptos trabajados en ambas lenguas, en los atributos de color, (en los cuales se recuerda que se valoraron 11 colores distribuidos en primarios, secundarios y neutros) los niños presentaron una disminución en el puntaje obtenido en el postest.

Gillanders, Castro y Franco (2014) explican este resultado al señalar que, para potenciar la adquisición de una lengua adicional durante la primera infancia, se deben presentar de tres a cinco palabras básicas a la semana ya que así, las maestras tendrán más oportunidades no solo de hacerlo sistemáticamente, y de brindar a los niños mayores oportunidades de entenderlas y aplicarlas en contexto, lo cual permite una mayor

internalización. El hecho de trabajar todos los colores juntos y no de segregarlos en primarios, secundarios y neutros ni durante la instrucción ni en la valoración, afectó desfavorablemente los resultados finales del campo semántico de los atributos de color.

Por otra parte, la valoración cuantitativa de la comprensión oral en la lengua materna de los niños (español) también presentó un resultado ligeramente inferior en el postest (2.9 puntos menos) al registrado en el pretest. Los datos arrojaron un promedio final en esta habilidad de 10.3 sobre los 18 puntos posibles. La disminución evidenciada en la puntuación se localizó en la valoración en el campo semántico de los colores, como ya se había observado en relación con la comprensión en lengua inglesa.

Algunos teóricos en el campo del bilingüismo afirman que, además del número de palabras presentadas, existen otros factores que influyen en los resultados de los test de valoración cuando se realizan a niños tan pequeños.

Por ejemplo, en cuanto al nivel de atención y el tiempo empleado en la valoración de los niños, Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki y Robin (2004) recomiendan que el seguimiento a la primera infancia se lleve a cabo por medio de actividades breves y en sesiones cortas. En nuestra investigación, esta recomendación se logró seguir solo en el campo semántico de los estados de ánimo y los animales, porque estos estaban constituidos por tres o cuatro palabras respectivamente. No obstante, en el caso de los colores, debe reconocerse que se valoraron tanto los colores primarios, secundarios como neutros conjuntamente y no se segregaron para evitar extender la valoración. Esto pudo haber afectado la asimilación de estos atributos de color en ambas lenguas, ya que al contener la mayor cantidad de adjetivos trabajados se extendió el tiempo de valoración, cuyo promedio fue de 6:15 minutos. A comparación del lapso de los otros dos campos semánticos que tuvo un rango de 2:10 a 2:30 minutos.

En esta misma línea, McKay (2006) indica que el nivel atencional de los niños pequeños es corto dado que solo se logra mantener la concentración de 10 a 15 minutos aproximadamente. Incluso, esta autora propone que las valoraciones durante los primeros años se limiten de dos a siete minutos, máximo y al igual que Epstein *et al.* (2004) sugiere



que se cambie de actividades dentro de la misma entrevista para evitar que los niños se fatiguen o se distraigan. En el caso de la evaluación de los atributos de color, si bien el tiempo de valoración de las actividades se proyectó acorde con lo sugerido por McKay, se pudo haber valorado los adjetivos primarios, secundarios y neutros por separado como lo propone Epstein *et al.*

Continuando en la línea de la concentración de los niños, Brassard y Boehm (2007), McKay (2006) y Robertson (s.f.) exponen que se debe velar por mantener condiciones equitativas entre los niños a evaluar, tales como la ambientación del espacio físico, y recomiendan evitar distractores como el ruido, gente interrumpiendo o haciendo otras cosas en el espacio seleccionado para las actividades. Según esta autora, el que el lugar no sea privado y calmado o el cambiar de lugar abruptamente puede influir negativamente en los resultados de los niños.

En este sentido, debe mencionarse que los momentos de valoración del componente bilingüe se vieron afectados ya que no hubo un lugar específico para llevar a cabo dicha labor debido a la falta de disponibilidad de ambientes para actividades como estas. Así pues, las valoraciones se llevaron a cabo principalmente en dos establecimientos pertenecientes a Re+Creo. Algunas veces se llevaron a cabo en la biblioteca que estaba ubicada dentro del plantel y otras veces justo afuera de la institución, la cual está ubicada frente de la cancha comunitaria. Otras veces se realizó en el salón donde preparan los alimentos, el cual está ubicado en otra edificación aledaña a la principal ya mencionada, y otras en la calle también pero junto al área de comidas.

Cabe mencionar que inevitablemente en los lugares donde se realizaron las valoraciones o había personas realizando otras actividades, que se acercaban a preguntar o hacían comentarios irrumpiendo con el curso de la valoración, o transeúntes observando lo ocurrido, lo cual generaba distractores.

Ahora bien, la confianza y comodidad con el evaluador, tal como lo señalan la NAEYC (2005), Bailey, Heritage y Butler (2014) y Guzman-Orth *et al.* (2017) también son importantes. Ambos autores indican que si bien los evaluadores deben ser bilingües y

biculturales, también deben de tener la relación suficientemente establecida con los niños como para que ellos tengan la plena seguridad de que todo estará bien durante la valoración y respondan positivamente, sin temor o ansiedad, develando así el estado real de proficiencia en la habilidad del lenguaje oral de ambas lenguas, esto con el fin de identificar los conceptos ya apropiados y el léxico con potencial para conceptualizarlo.

Otro aspecto que pudo haber influido en algunos niños es lo que Krashen (1982) denomina como filtro afectivo, concepto que incluye desde la falta de motivación y la autoestima, a cualquier actitud o emoción negativa que les pongan a la defensiva, les genere vergüenza o ansiedad. Reducir este filtro es fundamental para que no afecte el proceso de adquisición de toda lengua adicional a la materna. Consecuentemente, durante la experiencia se buscó reducir el filtro afectivo al máximo, realizando actividades de precalentamiento y provocando, por medio de preguntas cerradas, respuestas que trabajarán los campos semánticos y de juegos de “Duckling Says”, el que comúnmente se llama Simón Dice o el Rey Manda, que demandan obedecer instrucciones en su lengua materna, y luego en inglés para que los niños se familiarizasen con las actividades valorativas propuestas.

Sin embargo, no fue sencillo ganar la confianza de todos los niños en los cuatro días que duro la fase de indagación. Durante esta se observó su comportamiento y las interacciones con las maestras de la institución. Además se establecieron las reglas de la experiencia y se realizaron las actividades de rompehielos-calentamiento. Sin embargo, pese a que estas actividades se llevaron a cabo con el fin de caracterizarlos y de que estuvieran más prestos para la valoración diagnóstica, algunos participantes se les dificultó integrarse y participar de estas.

Del mismo modo Slentz, Early y McKenna (2008) añade que el hambre, o un malestar o problema de salud, e incluso el temperamento de los niños también afecta. Y resalta que cuanto más pequeño sea el niño, más complican el proceso valorativo factores como el sueño, el estrés, el que se niegue a recibir u obedecer instrucciones o someterse a figuras de autoridad. Para contrarrestar estas dificultades, la autora recomienda que, como

plan b, los evaluadores estén prestos a realizar modificaciones a las actividades, instrucciones o hasta agendar la valoración para otro día si es el caso y así prevenir la obtención de datos imprecisos. Robertson (s.f.) también sugiere que para evitar que todos estos factores ya mencionados influyan en los resultados se le permita al niño, si no contestó o realizó la instrucción demandada, volver a esta luego para darle una nueva oportunidad.

Es menester resaltar también lo que exponen Brassard y Boehm (2007), Bailey *et al.* (2014) y Robertson (s.f.) ya que, si bien desde corta edad los niños se acostumbran a responder cuestionamientos que los adultos les formulen, al momento de valorar sus habilidades y el conocimiento apropiado puede que se distraigan o que no sean consistentes en sus respuestas, lo cual dificulta que se pueda identificar su verdadero nivel de proficiencia a la fecha. Es decir que durante la primera infancia los niños pueden no entender lo que se espera de ellos bajo condiciones evaluativas y sus posibles consecuencias, por ende, pueden terminar respondiendo impredeciblemente.

Ahora bien, ahondando en la descripción de resultados anómalos en la comprensión auditiva en español del posttest, hay que señalar que se destacaron por su desempeño superior al promedio los participantes N1 y N2 con 15 y 16 puntos respectivamente.

En el extremo contrario, N7 y N10 con 8 puntos y N9 con 5 puntos fueron quienes demostraron menos apropiación de los conceptos trabajados: Estas anomalías son bien peculiares porque nótese que las valoraciones siempre comenzaban en orden desde N1 a N10, y en este caso en particular, el grupo comenzó con un alto puntaje y disminuyó a medida que se fue llamando los participantes restantes. Esto se pudo haber debido a un factor externo, no perceptible, que se pudo haber presentado en el aula donde los niños esperaban su turno para la valoración. Del mismo modo, merece la pena subrayar que el 100% de los participantes demostraron en el posttest haber logrado una total conceptualización del campo semántico de las emociones en su lengua materna. Ya que inicialmente se evidenciaron confusiones por parte de algunos niños entre los tres adjetivos

valorados, mientras que solo el 50% de los niños logró conceptualizar completo el campo semántico de los animales trabajados.

**4.1.1.2.2. Prueba Final Expresión Oral.** En relación con la producción oral de ambas lenguas, se presentan a continuación la tabla 9 y la figura 8 para asegurar comprensión de los datos y ayudar a visualizar el impacto de la experiencia “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias, partiendo de lo identificado en la valoración inicial (pretest) y lo arrojado por la final (postest).

**Tabla 9**

*Promedio de la Expresión Oral Valoración Inicial - Final*

Expresión Oral	Valoración Inicial	Valoración Final
Español	12.2	9.7
Inglés	1.6	6.2

**Figura 8**

*Comparativa Datos Valoración Inicial - Final de Expresión Oral*



El gráfico de la figura 8 permite observar a simple vista el avance logrado por el grupo en relación con la expresión oral en inglés, puesto que el promedio pasó de 1.6 puntos en el pretest a 6.2 en el postest. Es de resaltar que este avance en la producción oral de la lengua inglesa (4.6 puntos) fue absolutamente coherente con los 4.5 puntos de avance logrados por el grupo en la comprensión oral en inglés.

Dentro de los resultados individuales obtenidos por los participantes en el campo de experiencia hay que destacar los logrados por N2, N4 y N9, quienes superaron ampliamente el promedio del grupo, registrando 10 puntos cada uno. Esto pudo haberse debido a la personalidad espontánea y expresiva de estos tres niños, que demostraron un comportamiento muy participativo en las sesiones, brindando opiniones y demostrando un sentido de pertenencia durante la experiencia, lo cual se evidenció en su interés por usar el distintivo diseñado para el campo de experiencia (la visera de pato diseñada para identificar las sesiones).

En contraste, llamaron la atención los bajos resultados en el postest del componente expresivo obtenidos por N6 y N10 con 1 y 4 puntos, respectivamente. Es preciso tener presente lo que ya se ha expuesto, al comparar N6 y N10 con el promedio, estos no solo obtuvieron la calificación más baja en inglés, sino que, demostraron gran timidez al momento de participar de las actividades propuestas durante la experiencia. Es menester enfatizar también que durante la valoración ambos niños mostraron una actitud diferente al resto, se encontraban distraídos, reacios a participar y cuando mencionaron no querer terminar la prueba se les respetó tal derecho y se reprogramó la valoración; no obstante, durante la segunda oportunidad la actitud desfavorable no cambió mucho y por ende obtuvieron una puntuación baja con relación al promedio. Cabe mencionar que el puntaje que se conservó de las dos valoraciones realizadas a estos dos niños fue el más alto de los que habían obtenido en las dos sesiones de evaluación.

El caso de la producción oral en español fue significativamente diferente. Como puede observarse en la tabla 9 y la figura 8, los resultados promedio obtenidos por el grupo en relación con la expresión oral, no solo no mejoraron, sino que disminuyeron ligeramente, al pasar de un valor inicial en el pretest de 12.2 a un valor de 9.7 en el postest. Este fenómeno ya se había evidenciado también en la comprensión oral en español.

Los resultados más altos fueron obtenidos por N9 (12 puntos) y N2 (9 puntos). Esto pudo ser debido a que ambos niños mostraron una actitud positiva y participaron de todas las actividades propuestas con entusiasmo. No obstante, es menester resaltar que la

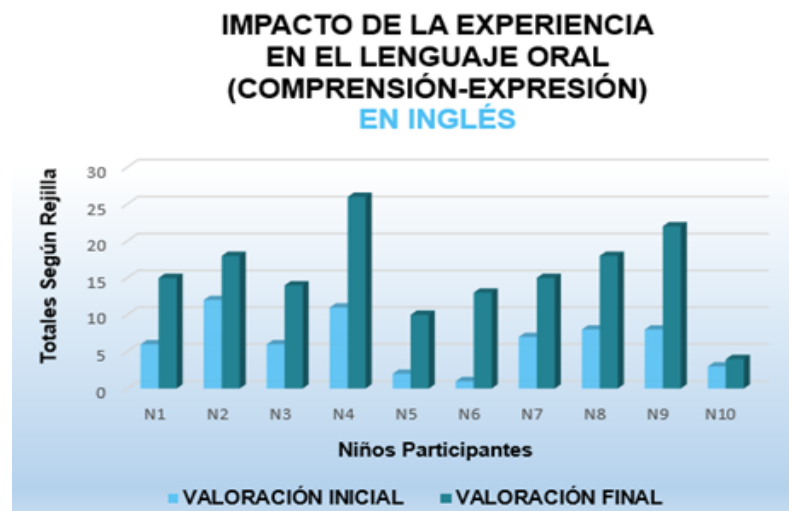
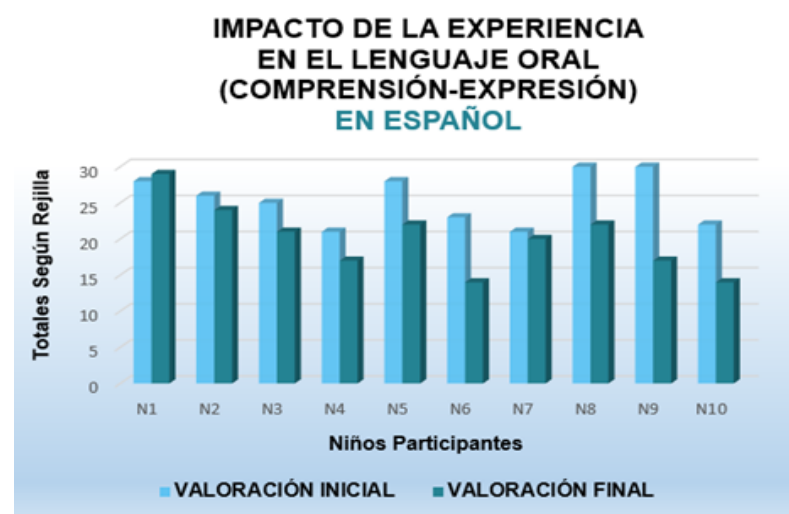
asistencia en este caso no influyó ya que N9 asistió todos los días en los que se llevó a cabo la experiencia, a diferencia de N2 que faltó 5 días.

También hubo, sin embargo, participantes que no lograron llegar al promedio, como N6 (5 puntos) y N10 (6 puntos). Es importante recordar que estos dos niños fueron notorios por su bajo rendimiento no solo en la valoración inicial de la comprensión auditiva tanto en L1 como en L2, sino también en la expresión oral de la L2. Igualmente, en la valoración final del ámbito productivo sus promedios no alcanzaron el promedio ni en la L1, ni en la L2.

Sin embargo, hay que destacar también que al final de la experiencia el 70% de los niños expresaron verbalmente tres a cuatro animales en español, lo cual como se mencionó anteriormente fue un campo semántico en donde la mitad de los sustantivos no se habían conceptualizado aún al inicio de la experiencia y el resto les generaba confusión.

De igual manera que en la comprensión oral, en el ámbito de la producción también se identificó una gran decaída en los puntajes de los adjetivos de color en comparación con los resultados registrados en el pretest. En efecto, durante el postest se tuvo la sensación de que los niños respondían en muchos de los casos al azar. Por lo cual se reitera lo ya mencionado por Robertson (s.f.), Krashen (1982), Epstein *et al.* (2004), NAEYC (2005), McKay (2006), Brassard y Boehm (2007), Slentz *et al.* (2008), Bailey *et al.* (2014), Gillanders *et al.* (2014), y Guzman-Orth *et al.* (2017) en cuanto a las posibles variables que pudieron haber afectado negativamente estos resultados.

Ahora bien, los siguientes gráficos (figuras 9 y 10) permiten observar claramente el impacto positivo del campo de experiencia en los resultados individuales de cada uno de los participantes en relación tanto con la comprensión como con la expresión en inglés y en español.

**Figura 9***Impacto Lenguaje Oral en Inglés Inicial - Final***Figura 10***Impacto Lenguaje Oral en Español Inicial - Final*

Tal como se pone de manifiesto en las figuras 9 y 10, el avance lingüístico que tuvieron los participantes de esta experiencia bilingüe-filosófica es evidente. Es importante enfatizar, tal como lo evidencia el diagnóstico, que los participantes ya habían sido expuestos a un proceso bilingüe con anterioridad. Sin embargo, el impacto de este campo de experiencia en la lengua inglesa es notorio pues todos los participantes que hicieron parte de esta experiencia bilingüe-filosófica avanzaron en su desempeño lingüístico en mayor o menor grado.

No obstante, llaman la atención los resultados obtenidos en el desarrollo del lenguaje oral tanto a nivel comprensivo como productivo del inglés de los participantes N4 y N9 debido a que sus logros estuvieron muy por encima del promedio. Es decir, estos dos participantes fueron los que obtuvieron mayor avance en la lengua inglesa durante el proyecto.

N4, quien solo faltó un día de los 14 que duraron las intervenciones de la experiencia pedagógica, comenzó con un puntaje diagnóstico en la comprensión oral en lengua inglesa de 9 y luego de cuatro semanas culminó con un total de 16 puntos, es decir que avanzó lingüísticamente 7 puntos en su resultado. Y en expresión oral comenzó con 2 puntos y terminó con 10, o sea, progresó 8 puntos en expresión del lenguaje oral en lengua inglesa. N4 demostró un gran sentido de la responsabilidad, siempre estuvo presto a participar de todas las actividades propuestas con gran disposición y tuvo un buen acompañamiento en casa, ya que la mamá estuvo atenta durante el transcurso de la experiencia y participó activamente del grupo focal a padres.

Ahora bien, N9 con cero faltas de asistencia, pasó en comprensión de la lengua inglesa de un estado de 6 puntos a 12, progresando en el componente de lengua inglesa con un puntaje de 6 en el desarrollo lingüístico a nivel receptivo de los campos semánticos con los en cuestión. Y a nivel productivo comenzó con 2 y culminó con 10 puntos, lo que conllevó un aumento de 8 puntos. Así pues, se puede considerar que ambas habilidades progresaron a la par. En cuanto a su personalidad, cabe resaltar que era una niña muy espontánea, expresiva, creativa y siempre interesada en participar y aprender cosas nuevas.

Los participantes cuyos logros estuvieron por debajo del promedio fueron N5 y N10. El participante N5 registró tres ausencias durante la experiencia y solo logró avanzar 7 puntos en su habilidad de comprensión en inglés, pasando de 1 punto en el pretest a 8; no obstante, en la producción oral apenas hubo avance y este participante sólo logró avanzar de un registro de 1 punto a 2. Vale la pena mencionar que N5 era una participante



introvertida, tímida y le costaba expresarse en cualquiera de las dos lenguas, por consiguiente, su participación fue más baja que el promedio.

Igualmente, fue significativo el caso del participante N10, quien se encontraba a comienzos de sus primeras experiencias de educación inicial. Este participante faltó a tres intervenciones, y en los días en que sí asistió se mostró intimidado y reacio al momento de socializar con las maestras y con el resto de sus compañeros. Así pues, le costó participar, N10 alcanzó en su habilidad de comprensión oral en inglés un resultado de 3 puntos en el pretest y de 5 en el posttest, lo cual muestra un exiguo avance de 2 puntos en el proceso. Aunque su avance en la expresión oral fue mayor, de 0 a 4 puntos, sus resultados estuvieron aún lejos del promedio obtenido por el grupo.

**4.1.1.3. Valorar el Proceso: Impacto en el Desarrollo del Lenguaje Hablado en Español.** Tal como se ha descrito en los apartados de la valoración inicial del desarrollo del lenguaje oral de la lengua materna, tanto de la escucha como del habla, se identificó una leve reducción en los promedios de los niños en relación con los obtenidos en la valoración inicial.

A simple vista se podría suponer que el impacto percibido en los resultados obtenidos por los niños no fue estadísticamente significativo ya que fue menor de lo esperado. No obstante, para establecer si este campo de experiencia bilingüe-filosófico también influyó positivamente en el desarrollo de la lengua materna es menester realizar una prueba estadística t-student.

Como se recordará, la investigación planteaba las siguientes hipótesis en relación con el desarrollo de la lengua materna:

- $H_{BE0}$ : la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófica no tuvo un impacto significativo en el nivel de desarrollo de la lengua materna de los de los niños que hicieron parte de la investigación.

- $H_{BE1}$ : la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófica sí tuvo un impacto significativo en el nivel de desarrollo de la lengua materna de los de los niños que hicieron parte de la investigación.

**Figura 11**

*Prueba T-student para Comprobar Impacto del Desarrollo del Español*

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
<i>Lenguaje Oral: Comprensión - Expresión en Español</i>	VALORACIÓN INICIAL	VALORACIÓN FINAL
Media	25.4	20
Varianza	12.5	21.8
Observaciones	10	10
Coefficiente de correlación de Pearson	0.5	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	9	
Estadístico t	4.0	
P(T<=t) una cola	0.0	
Valor crítico de t (una cola)	1.8	
P(T<=t) dos colas	0.003	
Valor crítico de t (dos colas)	2.3	

Según la tabla de la figura 11, y al igual que en la prueba estadística deductiva realizada para la variable en lengua inglesa, dado que el resultado obtenido en el P-valor fue menor que Alfa ( $0.003 < 0.05$ ), se rechaza la hipótesis nula ( $H_{BE0}$ ). Consecuentemente, se acepta la hipótesis de trabajo ( $H_{BE1}$ ), la cual afirma que la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófico sí tuvo un impacto significativo en el desarrollo del lenguaje oral de los bilingües emergentes que vivieron la experiencia.

**4.1.1.4. Valorar el Proceso: Impacto en el Desarrollo del Lenguaje Hablado en Inglés.** Por otra parte, como se ha explicado en las secciones anteriores, tras la implementación de la experiencia, los datos arrojados por la rejilla evaluativa mostraron un incremento en las puntuaciones obtenidas por los participantes en el postest en relación con los observados en el pretest.

Sin embargo, era necesario comprobar si la diferencia observada en los resultados de los participantes fue o no estadísticamente significativa, es decir, mayor que la esperable si dichas diferencias pudieran haberse debido a una fluctuación aleatoria en los datos.

Así, para determinar si la implementación de esta experiencia pedagógica interdisciplinar tuvo un impacto significativo en el nivel de desarrollo bilingüe y filosófico de los participantes del estudio se realizó la prueba estadística t-student.

Dado que esta prueba solamente permite comparar dos variables, se realizó la t-student sobre cada variable de forma independiente: primero en relación con la variable mejora en desarrollo de la lengua inglesa, después en relación con la variable mejora en lengua materna de los niños y, por último, en relación con la mejora en el componente filosófico.

Así pues, en este apartado presentaremos los resultados del desarrollo del lenguaje hablado en inglés. Como se recordará, la investigación planteaba las siguientes hipótesis en relación con el desarrollo de la lengua inglesa:

- $H_{B10}$ : la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófico no tuvo un impacto significativo en el nivel de desarrollo del inglés de los participantes del estudio.
- $H_{B11}$ : la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófico sí tuvo un impacto significativo en el nivel de desarrollo del inglés de los participantes del estudio.

## Figura 12

### *Prueba T-student para Comprobar Impacto del Desarrollo del Inglés*

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
Lenguaje Oral: Comprensión - Expresión en Inglés	VALORACIÓN INICIAL	VALORACIÓN FINAL
Media	6.4	15.5
Varianza	13.2	37.4
Observaciones	10	10
Coefficiente de correlación de Pearson	0.8	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	9	
Estadístico t	-7.1	
P(T<=t) una cola	0.0	
Valor crítico de t (una cola)	1.8	
P(T<=t) dos colas	0.00006	
Valor crítico de t (dos colas)	2.3	

Como puede observarse en la tabla de la figura 12, dado que el resultado del P-valor obtenido fue menor que Alfa ( $0.00001 < 0.05$ ), fue posible rechazar la hipótesis nula ( $H_{B10}$ ) y por tanto aceptar la hipótesis de trabajo ( $H_{B11}$ ), la cual afirmaba que la participación en el

campo de experiencia “Pensando en Torno al Ugly Duckling” sí tuvo un impacto significativo en el desarrollo bilingüe de los participantes en el estudio. Este resultado valida la pertinencia de posibilitar campos de experiencia bilingües en la primera infancia.

- Ya presentados los datos cuantitativos que avalan el progreso en el desarrollo lingüístico de los niños se da paso a analizar los corroborados avances cualitativos de la investigación, los cuales están representados por las observaciones de las maestras infantiles, los padres de familia y las maestras investigadoras. Sus testimonios fueron recogidos a través de entrevista (maestras de educación inicial), grupo focal (padres) y bitácoras de investigación (maestras investigadoras) y su análisis evidenció un impacto positivo de la implementación sobre el nivel de desarrollo bilingüe de los niños. Fragmentos de dichos datos que dan evidencia de los logros de los niños se presentan a continuación.

Para iniciar, las maestras infantiles de la institución encargadas de los niños relataron que ellas pudieron identificar avances en la expresión oral de la lengua inglesa en los participantes en momentos fuera de las actividades de la experiencia bilingüe-filosófica. La maestra uno comentó lo que ella evidenció luego de haber vivido la experiencia:

**EFM1:**

*Cuando pregunté a un niño, le pregunté de qué color era el pingüino y él me respondió esos dos colores en inglés, entonces eso sí da cuenta de los aprendizajes. Además, usan [ehmm] la mayoría del vocabulario, colores en inglés, los números [emm] algunos saludos [mmm] por ejemplo bye, también lo usan, entonces sí están utilizando un nuevo vocabulario en inglés, claro que sí, y simplemente en las conversaciones cotidianas, o sea no se ponen en contexto los niños, que llegó la profe de inglés entonces vamos a hablar, no, entonces han aprendido a utilizarlo en momentos, en sus momentos de otras clases, de otras... de otras actividades, entonces eso ahí significa que de verdad sí han apropiado un poco del vocabulario.*

En esta fracción, procedente de la entrevista a la maestra infantil dos, podemos apreciar lo siguiente:

**EFM2:**

*Ellos si aprendieron, aprendieron bastante, (...) los colores se fortalecieron bastante, cuando están haciendo bulla, o están así muy disparados los niños siempre dicen zip it, eso se les quedó total a los niños. Por ejemplo: mi niño, N7, él canta algunas canciones en inglés, presentadas por ustedes, los números ahí le quedaron grabados, entonces la verdad es que a ellos y si se les quedó bastante frases en inglés presentadas por ustedes.*

Ya en la entrevista a la maestra infantil tres se destaca el siguiente fragmento:

**EFM3:**

*“En cuanto al desarrollo bilingüe de los niños, ellos aplican en su diario vivir más palabras en inglés, por ejemplo, pronuncian mucho cada vez que ven el libro del Patito feo (Ugly Duckling).”*

La maestra infantil tres comenta como cada vez que los niños ven el libro del Patito Feo empiezan a enunciar los diferentes animales trabajados durante la experiencia en inglés.

Igualmente, tal como se evidenció en la valoración diagnóstica, los padres de familia de los niños participantes corroboraron que sus hijos habían sido expuestos al inglés con anterioridad, ya que antes de la experiencia “Pensando en Torno al Ugly Duckling” ya empleaban para saludar la palabra *hello* y unos pocos atributos de color. No obstante, notaron que durante el curso de la experiencia los niños avanzaron lingüísticamente en la lengua inglesa. La madre cuatro comentó lo siguiente:

**GFP4:**

*“Vocalizan más. (...) Ya reconoce más los colores porque pues a él antes lo saludaban como hello en inglés, pero ahora si hablan más en inglés, pues reconocen más los colores y los números, y dice que cantan.”*

En el grupo focal, la madre cinco concuerda con lo expuesto por la madre cuatro al emitir el siguiente fragmento:

**GFP5:**

*“N5 sí se sabe los colores y los números en inglés. (...) ha aprendido mucho.”*

Paradójicamente, como ya se habló anteriormente, el campo semántico de los colores fue el que menos avances evidencio en la valoración del proceso que se llevó a cabo a través de la rejilla valorativa bilingüe. No obstante, este campo, junto con los números, fue el que más trascendió en la vida de los niños, ya que según sus padres y maestras los verbalizaban constantemente en su diario vivir. Esto revela el último de los hallazgos del componente bilingüe, el cual fue inesperado, y se desarrolla a continuación.

**4.1.1.5. Aprendizaje Implícito a Través de Canciones Como Hallazgo**

**Inesperado del Componente Bilingüe.** Pese a que no se proyectó el emplear con el concepto de número, ni el conteo del uno al 10 en inglés, en cada sesión sí se les presentó una canción de los números del uno al 10 como rompehielos, pero con la intencionalidad de motivarlos y prepararlos para la implementación bilingüe, tal como es sugerido por Scrivener (2005), quien recomienda el uso de las canciones como preludio en la didáctica del inglés, con objeto de crear un clima adecuado antes de dar inicio a la clase de inglés y dar paso a los diferentes ambientes translingües en los que se llevó a cabo la experiencia.

Sorprendentemente, con sólo exponer a los niños una vez por sesión a la canción *“Count to 10 - Counting Song for Kids”* de Pancake Manor (Reid y Stevenson, 2013) mientras se cantaba y modelaba el conteo sucesivo con los dedos en inglés a medida que lo fuera requiriendo la canción los niños lograron adquirir los números cardinales hasta el 10.

A continuación, se presentan algunos testimonios de las maestras del grado jardín revelando el impacto que tuvo poner esta canción de dos minutos una vez por sesión, en el desarrollo de la comprensión y la expresión oral de los niños participantes. Las siguientes maestras de primera infancia brindaron estos extractos donde testifican la eficacia de las

canciones como aprendizaje natural, sin instrucción directa de lenguas extranjeras. En especial en el impacto que tienen en el desarrollo de la expresión oral.

La maestra infantil dos comenta:

**EFM2:**

*“La verdad es que ellos si aprendieron, aprendieron bastante, vea yo les he oído de las canciones en inglés: la canción de los números.”*

Al igual que la maestra de primera infancia dos, la maestra tres afirma lo siguiente:

**EFM3:**

*En cuanto al desarrollo bilingüe de los niños, ellos aplican en su diario vivir más palabras en inglés, ejemplo (...) la canción de los números les penetró profundamente la cantan todos los días, entre otras.*

Ambas maestras confirman que a partir de la experiencia los niños comenzaron a enunciar el campo semántico de los números.

Ahora bien, en cuanto a mencionar el vocabulario numérico en contextos diferentes al de la clase de inglés, estas maestras, dos y tres, arguyen que hubo adquisición al comentar lo siguiente “ellos si aprendieron, aprendieron bastante, vea yo les he oído de las canciones en inglés: la canción de los números.” y “la canción de los números les penetró profundamente; la cantan todos los días.”

Por otro lado, como parte de los hallazgos inesperados, las siguientes maestras concluyen como los niños lograron apropiarse el conteo empleando la lengua inglesa para este fin. La maestra infantil uno añade:

**EFM1:**

*“Hoy veo con mucha alegría cómo los niños [ee] usan, saben contar hasta el 10 o Sea one, two, three, four... y cuentan hasta el 10.”*

En cuanto a la noción del número y el apropiarse el principio de conteo la maestra del grado Jardín uno comenta como lo niños hacen uso de la lengua inglesa para contar del uno al 10

en el siguiente enunciado “los niños [ee] usan, saben contar hasta el 10 o sea one, two, three, four... y cuentan hasta el 10.”

Del mismo modo, la maestra cuatro constata lo mencionado por la maestra uno en el fragmento a continuación:

**EFM4:**

*En el conteo, (...), ya lo tienen más que claro y en cuanto a los números sí, para ellos fue algo nuevo y en el restaurante, en la hora del almuerzo es donde más se puede ver cómo eso, porque ellos les empiezan a contar a los amiguitos y los cuentan en inglés, o cuando uno menos cree están cantando la canción y ellos son haciendo así con las manitos los deditos, entonces aprendieron mucho sobre eso.*

Con todo lo afirmado en este fragmento, la maestra cuatro detalla que al final de la experiencia los niños lograron consolidar este concepto al emplear lo aprendido en lengua inglesa en otro contexto fuera de la experiencia, específicamente en la cafetería, a la hora del almuerzo donde se encuentran socializando de forma espontánea con sus compañeritos.

Si bien a los niños se les había trabajado la noción de número por medio de su lengua materna, lo terminaron de apropiar por medio de la información de entrada (input) proveniente de la canción de los números y el modelar por parte de las maestras a manera de provocar que los niños contarán sucesivamente con sus dedos en inglés.

De igual manera los padres de familia también evidenciaron producción oral del campo semántico de los números fuera del Centro de Primera Infancia Re+Creo, lo cual se evidencia a continuación. En el grupo focal la madre de familia cuatro afirma:

**GFP4:**

*“N4 si llega a la casa diciendo que cantan, (...) ahora si hablan más en inglés, pues reconocen más (...) los números, y dice que cantan y que juegan aaa y mucho juego.”*



Esta madre de familia evidencia que los niños han incrementado su competencia en lengua inglesa por medio de cantos y juegos al declarar “reconocen más (...) los números, y dice que cantan y que juegan aaa y mucho juego”.

Asimismo, la madre cinco concuerda con lo expuesto anteriormente por la madre cuatro en el siguiente extracto del grupo focal:

**GFP5:**

*A N5 lo que más le he escuchado durante estas cuatro semanas son los números, es disque one, two, three y dice los números del uno al 10 inglés. N5 baila, cantando los números, ella es bailando así y con movimiento, ha aprendido mucho. (...), porque todo lo que se aprende es como un juego.*

Madre cinco afirma que, si bien su niño logró dicho aprendizaje por medio del canto, también resalta que el niño lo desarrolló bailando y replicando los movimientos ejecutados por las maestras con lo siguiente “N5 baila, cantando los números, ella es [sic] bailando así y con movimiento, ha aprendido mucho. (...) todo lo que se aprende es como un juego”.

Del mismo modo que las madres cuatro y cinco, la madre siete a continuación declara:

**GFP7:**

*“Mi niño, N7, él canta algunas canciones en inglés, presentadas por ustedes, los números ahí le quedaron grabados.”*

Esta madre comenta que su niño apropió el vocabulario de los números al mencionar que “él canta algunas canciones en inglés, presentadas por ustedes, los números ahí le quedaron grabados.”

Adicionalmente, en el siguiente extracto de su bitácora, la maestra investigadora bilingüe expone lo acontecido con la canción de los números y el conteo.

**BIB12:**

*Luego de implementar la sesión de hoy, pude comprobar mi teoría en cuanto a la canción de los números de Pancake Manor que surgió al observar tantas implementaciones de la Metodología Bilingüe Secuencial Temprana en las cuales se empleó esta canción para dar inicio a las intervenciones de lengua inglesa. Hoy doy*

*fe que esta canción motiva a los niños ya que insistentemente la han pedido durante el transcurso de la experiencia y participan en ella moviendo sus dedos secuencialmente modelando el conteo correspondiente a medida que suena y recitan cada número.*

A través de la reflexión sobre sus prácticas, la maestra bilingüe relata el poder de las canciones para animar e incentivar a los niños a emplear el vocabulario adquirido. Esto es evidente al afirmar “esta canción motiva a los niños ya que insistentemente la han pedido durante el transcurso de la experiencia y participan de ella moviendo sus dedos secuencialmente modelando el conteo correspondiente a medida que suena y recitan cada número.”

Al respecto Baoan (2008) afirma que al escuchar canciones los niños pueden aprender indirectamente elementos lingüísticos. En otras palabras, al aprender a cantar la letra de las canciones que escuchan dentro de los ambientes pedagógicos bilingües, los niños adquieren inconscientemente componentes de la lengua extranjera en cuestión. Baoan también resalta como el cantar en inglés establece un ambiente agradable y relajante. Es decir, que el aula se convierte en una atmósfera segura y motivante para que los niños se sientan en libertad de expresarse oralmente en inglés.

Del mismo modo, Reina (2010) concuerda con Baoan (2008) y añade que las canciones facilitan la adquisición natural de nuevo repertorio lingüístico porque contienen un lenguaje simple y mucha repetición, lo cual fomenta que los niños reciten en coro constantemente las letras de las canciones y sin darse cuenta practiquen el nuevo léxico.

Por otra parte, según Durango y González (2017) si bien las canciones en lengua inglesa pueden contener vocabulario desconocido, los maestros bilingües, por medio del andamiaje brindado por gestos, lenguaje corporal, y acciones realizadas, logran que la información que los niños no entienden de entrada se vuelva comprensible y es así como se fomenta la adquisición. De igual manera, Durango y González (2017) concuerdan con Baoan y exponen que para que los niños canten y se diviertan aprendiendo, deben estar motivados. El poder bailar, gestualizar y moverse libremente en ambientes pedagógicos

permite a los niños y niñas experimentar con la nueva lengua y divertirse asimilando nuevos conceptos.

A continuación, se dará lugar al análisis del desarrollo del pensamiento filosófico de los niños dentro de la experiencia bilingüe-filosófica “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”.

#### ***4.1.2. Desarrollo del Pensamiento Filosófico de los Niños Dentro de la Experiencia Bilingüe-Filosófica***

Para seguir dando respuesta al primer objetivo específico: Valorar y describir el desarrollo-aprendizaje de las habilidades del lenguaje hablado y del pensamiento filosófico tras la implementación, es necesario continuar en la misma línea de describir los datos obtenidos, a partir de la implementación de las rejillas valorativas, antes de la experiencia pedagógica (pretest) y posteriormente a ésta (postest). Así bien, ya relatados los hallazgos del componente bilingüe se da paso a describir los filosóficos.

Para evaluar el estado de conocimiento inicial y final de los niños se les plantearon preguntas y actividades seleccionadas y se valoraron de acuerdo a la rejilla filosófica (ver anexo J). Las respuestas de los niños recibieron un valor de 1.0, si respondían empleando las destrezas requeridas por la habilidad analizada, o de 0.0 en caso contrario. El mayor valor que la rejilla podía arrojar era de 11 y el menor de 0.0.

**4.1.2.1. Observación inicial del componente filosófico.** Se presentan en primer lugar los resultados sobre el estado de las habilidades del pensamiento filosófico de los niños antes de la implementación de la Comunidad de Especulación “Pensado en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”, las cuales fueron valoradas durante la primera sesión, que tuvo una duración de dos horas aproximadamente.

**4.1.2.1.1. Diagnóstico de la habilidad de investigación.** La rejilla de valoración del pensamiento filosófico comienza evaluando la habilidad de investigación, que se observa a través de tres destrezas principales: buscar alternativas, anticipar consecuencias e imaginar situaciones. La primera destreza estaba desarrollada sólo en el 50% de los participantes, cinco de los diez niños presentaban múltiples soluciones a la pregunta: ¿Cómo crees que el

patito feo saldrá del huevo?, lo cual permitió observar la capacidad que poseían para presentar diferentes alternativas a una problemática planteada, y es menester aclarar que aquellos niños que tenían desarrollada dicha destreza fueron los mismo que imaginaban situaciones. Esto pudo deberse a que algunas destrezas se relacionan directamente con otras; por ejemplo, en el presente caso, si el niño está en la capacidad de presentar soluciones a un conflicto planteado, lo hace usando su imaginación para hallar alternativas.

Así pues, la destreza de imaginar situaciones sólo se evidenció en el 50 % de los participantes, dado que al preguntarles ¿qué comían los personajes del cuento? plantearon diversas respuestas como: “tomaban sopa como nosotros”, “comían lombrices”, “zanahorias”, “maíz”. Las reacciones presentadas unas reales y otras irreales son una forma de creatividad, un espacio para que el pensamiento divague e invente, que permitió evidenciar la destreza de imaginar que poseían los participantes. Por el contrario, el otro 50% de los niños respondieron “no sé” a la pregunta en cuestión. A partir de dicha respuesta, se determinó que los participantes no poseían la destreza de imaginar, porque no estaban en la capacidad de fantasear y de crear una respuesta usando sólo su imaginación. Esto tiene su explicación en que el imaginar no es otra cosa que percibir mentalmente una cosa que no se ha experimentado, pese a que los niños nunca hayan visto un pato o un cerdo pueden inventar los posibles alimentos que comen.

En cuanto a la anticipación de consecuencias, sólo uno de los participantes (N2) dio evidencia de contar con dicha destreza mientras los otros nueve no lo hicieron. Lo anterior se determinó cuando ante la pregunta ¿Qué habría sucedido si el patito se hubiese quedado con sus hermanos?”, solo N2 produjo una respuesta: “la mamá no habría llorado”, que dio evidencia de la noción de causa-efecto. El resto de los participantes no respondió.

**4.1.2.1.2. Diagnóstico de la habilidad de conceptualización.** Dentro de dicha habilidad existen tres destrezas que permiten evidenciar un buen nivel de desarrollo de la conceptualización y son: comparar-contrastar, plantear ejemplos y presentar definiciones. El test realizado antes de iniciar la experiencia arrojó que un único participante (N2) poseía la destreza de comparar-contrastar, lo cual se pudo observar cuando una de las maestras

investigadoras presentó el siguiente ejercicio (el cual anotó en su bitácora de observación de clase):

**BIF1:**

*El aula de clase tiene en distintos sitios ubicados animales de diferentes especies y colores, así que les pedimos a los participantes que agruparan dos animales parecidos entre sí. Sólo N2 agrupó el perro con el caballo, y cuando le pregunté qué tenía de similar él dijo “los dos tienen cuatro patas”, y le pregunté nuevamente y ¿qué tienen de diferentes?, N2 respondió “el uno hace guau, guau” (ladra) “y el otro hiii, hiii” (relincha).*

Los otros nueve participantes mostraron comportamientos muy diferentes, agrupando incorrectamente (N3, N4, N5 Y N6) o creando emparejamientos correctos, pero siendo incapaces de explicar por qué lo hicieron. (N1, N7, N8, N9, N10).

En el caso de plantear ejemplos, sólo un participante (N4) contaba con tal destreza, dado que fue el único que respondió a la pregunta “¿Cuándo te has sentido como el Patito Feo en la escuela Re+Creo?” Su contestación fue: “una vez me caí y los otros niños se burlaban de mí”. Esta respuesta, en la que el participante planteó un ejemplo demuestra que el participante ha comprendido la trama del cuento y lo que ha sucedido con los personajes.

Los restantes participantes no ofrecieron ningún ejemplo, es decir no pudieron relacionar lo narrado con sus vivencias o de otras personas que conocieran. En vista de que los niños no respondían a la primera pregunta, se les planteó otra: “¿Conoces a alguien que sea diferente como el patito feo?” Y aun así no plantearon ejemplo alguno, por lo que no se pudo evidenciar dicha destreza. Los ejemplos permiten ilustrar actitudes y situaciones humanas, lo que facilita el proceso de aprendizaje.

Finalmente, ningún participante demostró poseer la destreza de presentar definiciones, puesto que ninguno respondió coherentemente a la pregunta: ¿qué es ser

bonito o qué es ser feo? Algunos respondieron “bonito es pelear”, otro dijo “feo es correr”, respuestas que se consideraron sin sentido, pues no poseían lógica ni coherencia alguna.

**4.1.2.1.3. Diagnóstico de la habilidad de razonamiento.** La habilidad de razonamiento lleva implícitas las sub-habilidades de brindar razones, inferir y establecer criterios. Tan sólo tres de los niños (N2, N4 Y N9) hicieron inferencias y brindaron razones. Como ejemplo de esta última sub-habilidad se presenta a continuación uno de los registros consignados por una de las maestras investigadoras en su bitácora a partir de las respuestas brindadas por los participantes:

**BIF1:**

*¿De qué puede hablar un cuento que se llama el Patito Feo?. El participante N4 respondió “habla de un pato que no es bonito”, y entonces le pregunté, y ¿por qué no será bonito?. N4 respondió: “porque sus plumas no son amarillas como las de los otros patitos”.*

Para establecer la validez de la inferencia, el niño debe brindar las razones que lo llevaron a pensar de ese modo, por lo que ambas destrezas se relacionan estrechamente y son condición una de la otra.

Por su parte, en el 70% restante de los niños no se evidenció ninguna de las dos destrezas mencionadas con anterioridad (hacer inferencias y dar razones). Consideramos que algunos factores pudieron influir en la comprensión inferencial, como por ejemplo los conocimientos previos, en vista de que muchos de los participantes no poseían la suficiente información para recordarla y asociarla con una imagen, que en este caso fue la portada del cuento “The Ugly Duckling”.

Hay que señalar que la destreza de establecer criterios se evidenció tan solo en uno de los participantes, quien logró responder a preguntas como: ¿qué hace bonita a una persona? pregunta que implica saber juzgar qué características hacen bonito a alguien. El siguiente extracto de la bitácora de información da evidencia de lo expuesto:

**BIF1:**

*Y les pregunté ¿qué hace bonita a una persona? a lo cual N8 me respondió “una persona es bonita cuando limpia la casa”, pese a que la limpieza no es considerada como un criterio de belleza sino de higiene, se decidió tener en cuenta dicha respuesta porque fue la única aproximación que un sólo participante se atrevió a plantear.*

Hay que tener también en cuenta que, en ocasiones, cuando alguien se ofrece voluntariamente para realizar una tarea, sobre todo si es un niño, se reconoce su ofrecimiento con la expresión: “tan lindo” o “tan linda”. Esta expresión, aunque en ese contexto no tenga nada que ver con la belleza, podría llevar a un niño a considerar “hacer la limpieza” como algo que “hace linda” a una persona. Establecer criterios no es tarea sencilla, pues es una herramienta que permite juzgar, clasificar evaluar algo o a alguien. Es por ello que al participante N8 se le valoró positivamente el criterio presentado de belleza, debido a la complejidad que representa tal destreza.

**4.1.2.1.4. Diagnóstico de la habilidad de traducción.** A través del diagnóstico preliminar, se pudo evidenciar que la habilidad de traducción la poseían todos los niños, y que todos expresaban a través de su cuerpo las emociones percibidas dentro de la Comunidad de Especulación que se llevó a cabo dentro de la experiencia bilingüe-filosófica. La expresión corporal se entiende como:

Un quehacer específicamente organizado relativo a un aspecto de la conducta humana. Es precisamente mediante esta actividad planificada como el lenguaje corporal se enriquece gracias a un proceso de aprendizaje que abarca el ámbito de la sensación, la percepción y las prácticas motoras (Stokoe y Harf, 1987, p. 19)

La manifestación del cuerpo utilizando el movimiento como medio, se convierte en la viva expresión del lenguaje de las emociones. Muchos autores, entre ellos Vaca y Varela (2008), consideran que desde temprana edad el ser humano es capaz de distinguir las emociones a través de los gestos observados en el rostro, tono de la voz, intensidad de la respiración, entre otras cosas. Dichos gestos expresivos que transmiten emociones y sentimientos están presentes en casi todos los niños de manera innata, es por ello que al

realizar el diagnóstico inicial en los niños del Centro de Primera Infancia Re+Creo, al hablarles del sentir emociones como el estar triste o alegre, ellos a través del cuerpo lo expresaban con naturalidad, ligereza y sencillez, como producto de la sensación que les transmitía el personaje del cuento. Es importante resaltar que todos los niños poseían la destreza de expresarse corporalmente, hasta el niño más introvertido expresó con su cuerpo las emociones que percibía.

En lo concerniente, al dibujo como herramienta de expresión, que hace parte de la otra destreza de la habilidad de traducción, en el diagnóstico los diez niños representaron con facilidad la emoción de la alegría a través de un dibujo. Tal como lo plantea Lowenfeld (1961), a esta edad el niño ya se encuentra en la fase de estructurar las representaciones gráficas. Lowenfeld denomina esta etapa del dibujo como preesquemática, puesto que desde los 4 hasta los 7 años es donde se alcanza la cumbre de la evolución del garabato.

Es en esta etapa donde los trazos tienen formas reconocibles, vienen acompañados de su nombre respectivo y de colores un poco más fieles a la realidad que en años anteriores, donde los niños colorean como les apetece sin guardar una concordancia con lo observado a su alrededor. La mayor parte de los niños hicieron uso de varios colores, con la intencionalidad de darle mayor vida a su dibujo, sin embargo, se pudo observar unos dibujos más estructurados que otros, principalmente en aquellos niños que eran un poco mayores, es decir, aquellos entre los 4 años y medio a 5 años de edad.

También hay que señalar, que en el pretest todos los niños demostraron no sólo la habilidad de traducción, sino otra, ya sea de razonamiento o de investigación. Esto permitió reconocer que los programas de Filosofía para Niños no empiezan sus labores desde cero, sino que las mentes infantiles siempre vienen permeadas por la experiencia adquirida durante sus pocos años de vida. Los participantes demostraron que, pese a no haber realizado ninguna sesión de la Comunidad de Especulación, ya tenían desarrolladas destrezas fruto de sus vivencias.

Por lo anterior, se puede decir que la filosofía no requiere de la actividad enseñanza-aprendizaje, sino que el filosofar mismo viene anclado a la cotidianidad de cada ser, pues la



capacidad de pensar está presente en cada uno de los seres humanos, tan sólo se debe ejercitar. Así pues, cuando se habla de la presencia de la filosofía en la enseñanza, es imprescindible citar a Kant con su célebre frase “solo se puede aprender a filosofar” (Market, 1981, p. 9), aspecto que los programas de Filosofía para Niños han decidido poner en marcha; seducir el pensamiento de los más pequeños es despertar en ellos la chispa del filosofar.

Partir de la observación inicial permitió determinar en cuál de las habilidades se debía hacer mayor énfasis; por ejemplo, se evidenció que no era necesario trabajar con los niños la habilidad de traducción, ya que ellos la poseían de manera natural, por lo que centrar la mirada en aquellas destrezas que ningún estudiante demostraba o con las que algunos contaban y otros no, fue más productivo y permitió que se optimizara el tiempo en cada una de las intervenciones.

**4.1.2.2. Observación final del componente filosófico.** Después de haber analizado y reflexionado entorno a la observación inicial, fue necesario realizar el mismo proceso con lo observado después de la realización del campo de experiencia “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”. Esto permitió comparar las habilidades que poseían los participantes antes de la implementación y después de ella y determinar los avances logrados. Al igual que en el diagnóstico se empleó la misma rejilla valorativa con las preguntas y actividades allí planteadas. Y se valoraron las mismas habilidades analizadas con sus respectivas destrezas durante la prueba diagnóstica con excepción a la habilidad de traducción.

**4.1.2.2.1. Prueba final de la habilidad de investigación.** Dentro de la habilidad de investigación es necesario destacar que donde se evidenció mayor impacto fue en el desarrollo de anticipar consecuencias, pues, aunque un solo participante la poseía según lo observado en el diagnóstico, después de la intervención el 60% de los participantes mostraron un avance completo de tal destreza, ya que cinco de ellos antes de la experiencia buscaban alternativas e imaginaban situaciones, pero no anticipaban consecuencias. Los tres niños restantes (N1, N3, N9), quienes durante el pretest no demostraron ninguna de las

tres destrezas que hacen parte de dicha habilidad, al final de la experiencia fueron capaces de buscar alternativas e imaginar situaciones, aunque no lograron anticipar consecuencias.

Se presentan a continuación en la tabla 10 los datos promedio del grupo en relación con las destrezas asociadas a la habilidad de investigación y la figura 13, que permite visualizar el impacto logrado en el grupo.

**Tabla 10**

*Habilidad de Investigación*

Destreza	Total de Participantes en la Valoración	
	Promedio Pretest	Promedio Postest
Busca alternativas	5	9
Anticipa consecuencias	1	6
Imagina situaciones	5	9

**Figura 13**

*Resultados del Pretest y Postest de la Habilidad de Investigación*



La figura 13 permite apreciar que la mejora lograda por el grupo en la habilidad de investigación se dio en todas las destrezas de forma semejante. Incluso la destreza de *anticipar consecuencias*, cuyo resultado había sido mínimo en el pretest, registró un incremento de 5 puntos, pasando de 1 a 6 puntos en el postest, es decir, durante la observación inicial sólo un niño poseía tal destreza, pero al final de la intervención cinco niños la adquirieron. Se considera que esta destreza presenta un grado mayor de dificultad

que sus compañeras dentro de la habilidad de investigación, pues requiere de ellas para su desarrollo.

**4.1.2.2.2. Prueba final de la habilidad de conceptualización.** El resultado arrojado por la rejilla revela que la habilidad de conceptualización obtuvo un avance significativo, aunque desigual en las tres destrezas que la conforman, pues al finalizar la experiencia, todos los niños lograron brindar ejemplos (en el pretest sólo uno de ellos lo hacía), sin embargo, sólo el 30% de los niños demostraron ser capaces de contrastar y comparar. Hay que señalar que en la construcción de definiciones dos de los participantes adquirieron tal destreza (el pretest ningún participante la poseía.) de hecho considerada la más compleja para las edades en la que los participantes se encontraban.

Se presentan a continuación en la tabla 11 los datos promedio del grupo en relación con las destrezas asociadas a la habilidad de conceptualización y la figura 14, que permite visualizar el impacto logrado en el grupo.

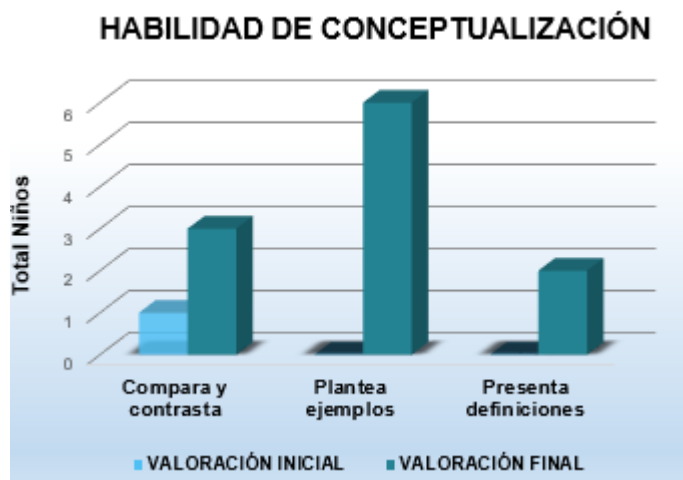
**Tabla 11**

*Habilidad de Conceptualización*

Destreza	Total de Participantes en la Valoración	
	Promedio Pretest	Promedio Posttest
Compara y contrasta	1	3
Plantea ejemplos	0	6
Presenta definiciones	0	2

**Figura 14**

*Resultados del Pretest y Postest de la Habilidad de Conceptualización*



*Plantear ejemplos*, dentro de la habilidad de conceptualización fue la destreza que más avance obtuvo, esto debido al elevado número de niños que desarrollaron dicha destreza, puesto que en la prueba diagnóstica ninguno la poseía. Así pues, existe una correlación entre la destreza de *anticipar consecuencias* analizada líneas atrás y el *planteamiento de ejemplos*, ya que, para propiciar el desarrollo de ésta última con un avance tan significativo, se debe al desarrollo obtenido de más de la mitad de los participantes en la anticipación de consecuencias. Sin embargo, en el planteamiento de definiciones se evidenció un avance mínimo. Esto pudo ser debido a la corta edad de los niños participantes, ya que esta destreza implica un grado mayor de madurez correspondiente a los 7 u 8 años de edad para aquellos niños quienes no han sido estimulados desde edades tempranas en su entorno familiar, impidiendo así la adquisición de un amplio vocabulario.

No obstante, Lipman (1988) y De Puig y Sàtiro (2008) consideran que dicha destreza puede desarrollarse a partir de los 5 primeros años, en la medida en que los niños posean un léxico variado, gracias a diferentes fuentes de estimulación, propiciando así el desarrollo semántico. Debemos recordar que los niños participantes en este estudio pertenecían a población vulnerable por razones socioeconómicas, lo que hace poco probable que reciban estimulación en el entorno familiar.

**4.1.2.2.3. Prueba final de la habilidad de razonamiento.** Por otro lado, en lo concerniente a la habilidad de razonamiento hubo un gran avance tras la implementación, pues, aunque en el diagnóstico inicial ningún niño fue capaz de *brindar razones*, el posttest arrojó el resultado de que 80% de los participantes desarrollaron esta destreza y sólo el 20% (N5, Y N6) no mostró evidencia de avance en el desarrollo de la misma. En el caso de las *inferencias*, el 60% de los participantes alcanzaron el desarrollo de tal destreza.

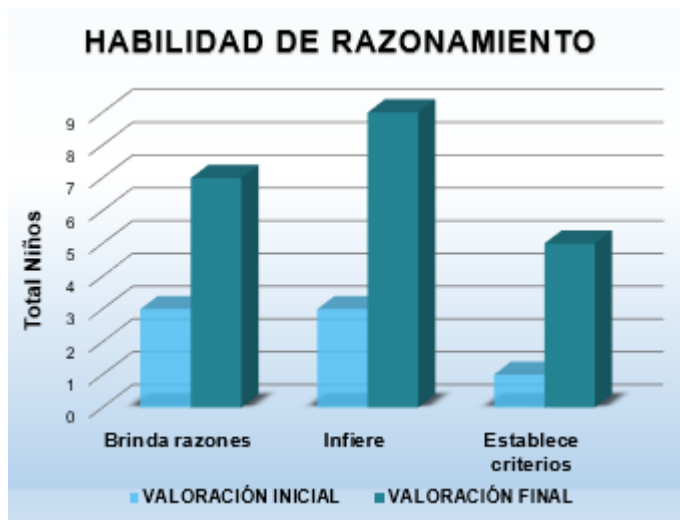
La Rejilla Filosófica Para Valorar el Desarrollo del Pensamiento en Educación Inicial (4 a 5 años) final arrojó como resultado un alto nivel de desarrollo para la habilidad de razonamiento, debido a la interiorización que realizaron de la destreza *establecer criterios*, la cual es indispensable para contar con el pleno desarrollo de la habilidad de razonamiento. Es así, como la prueba inicial demostró que sólo uno de ellos (N2) establecía criterios y que tras la implementación de la rejilla valorativa final el 60% de los participantes desarrollaron totalmente dicha destreza.

A continuación, en la tabla 12 se pueden observar los datos promedio del grupo en relación con las destrezas asociadas a la habilidad de razonamiento y la figura 15, que permite visualizar el impacto logrado en el grupo tras la experiencia.

**Tabla 12**

*Habilidad de Razonamiento*

Destreza	Total de Participantes en la Valoración	
	Promedio Pretest	Promedio Posttest
Brinda razones	3	7
Infiere	3	7
Establece criterios	1	5

**Figura 15***Resultados del Pretest y Postest de la Habilidad de Razonamiento*

Para finalizar con el análisis de las habilidades del razonamiento cuya destreza más destacada tras la experiencia pedagógica fue la de *inferir*, en la que seis participantes que no poseían antes de la implementación pedagógica tal destreza la desarrollaron completamente al finalizar la experiencia. Seguidamente, cuatro participantes avanzaron al momento de *brindar razones* a las preguntas o explicaciones solicitadas, dejando a un lado las respuestas monosilábicas. Es así como en la gráfica se observa que tan sólo dos de diez participantes no lograron avanzar en tal destreza y arroja un valor de siete participantes que lo lograron, tres que ya la poseían antes de la experiencia y cuatro que la desarrollaron durante las intervenciones.

**4.1.2.2.4. Prueba final de la habilidad de traducción.** Para finalizar, en la habilidad de traducción no hubo avance ni retroceso, ya que desde el inicio todos los niños poseían tal destreza. La tabla 13 y la figura 16 evidencian lo hallado.

**Tabla 13***Habilidad de Traducción*

Destreza	Total de Participantes en la Valoración	
	Promedio Pretest	Promedio Postest
Oral al mímico	10	10

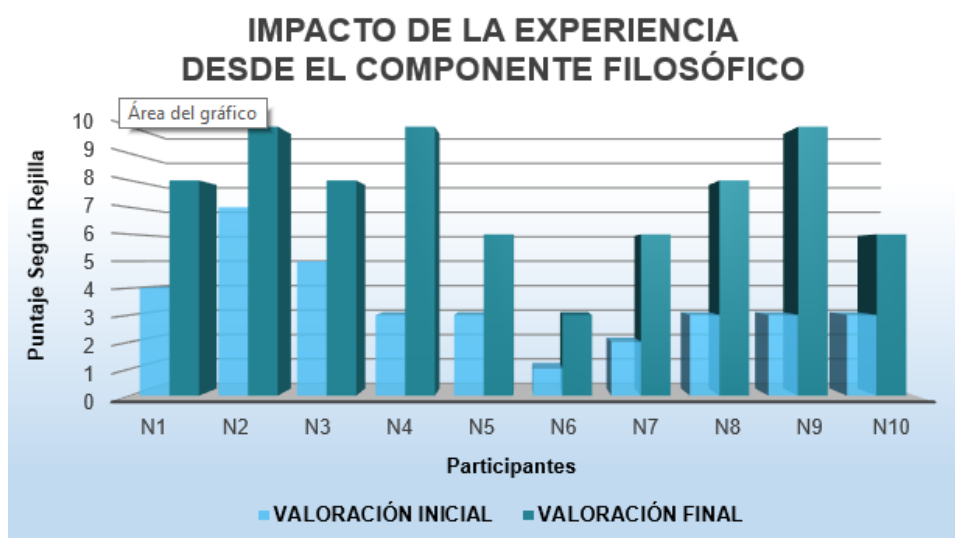
Oral al plástico

10

10

**Figura 16***Resultados del Pretest y Postest de la Habilidad de Traducción*

Se presenta a continuación en la figura 17, la gráfica comparativa de los resultados globales de cada niño en el pretest y el postest en relación con el componente filosófico, lo cual permite ilustrar el avance logrado por los participantes en relación del pensamiento filosófico.

**Figura 17***Resultados de la Rejilla Valorativa Filosófica Inicial y Final*

Las barras de color claro de la gráfica representan el diagnóstico preliminar y las de color oscuro la valoración posterior. Como se evidencia en el gráfico presentado en la figura 14, pese que antes de la experiencia tuvieran algunas habilidades desarrolladas, el nivel de incremento de los participantes fue notorio, aunque desigual. Pueden observarse niños que al inicio no superaban un rango superior a 4 puntos totales y al finalizar se ubicaron en un nivel de 10, alcanzando así el desarrollo de casi todas las habilidades en su totalidad. Este fue el caso de N4, y N9, quienes demostraron gran interés y participación en las actividades. N4 siempre recordaba la importancia de levantar la mano, para pedir el uso de la palabra y a los demás niños pedirles silencio cuando no le estaban permitiendo escuchar a los otros. De las 14 intervenciones translingües en las cuales se llevó a cabo la Comunidad de Especulación, N4 sólo faltó a una y N9 no faltó a ninguna, lo que les permitió a los dos participantes estar presentes en la mayor parte de actividades y poder adquirir, interiorizar y/o potencializar las destrezas propuestas dentro de la implementación.

Es llamativo el caso de N6, cuyo progreso fue tan solo de 1 punto, pues el pretest arrojó que la única destreza que poseía era la de imaginar situaciones y en el posttest se observó únicamente un avance en la búsqueda de alternativas y en las inferencias. Es así como N6, fue el participante que menos desarrollo del pensamiento obtuvo, esto se debe inicialmente a su corta edad pues tenía 4 años y 3 meses comparado con sus otros compañeros quienes ya tenían o estaban cerca de cumplir 5 años, a simple vista unos meses no es una diferencia notoria, sin embargo, su lenguaje era menos estructurado que el de sus demás pares, lo que impedía comprender plenamente las respuestas brindadas a las preguntas realizadas por las maestras investigadoras. Además de ello, su actitud introvertida se evidenciaba durante las intervenciones, ya que pocas veces quería participar de las actividades propuestas durante la experiencia y cuando lo hacía reflejaba timidez y temor.

Finalmente, también es de resaltar el caso del participante N2, quien obtuvo el resultado más alto en el pretest, lo cual demostraba que ya tenía desarrolladas la mayor parte de las habilidades en ese momento. Este participante mejoró 3 puntos en sus



resultados, sin embargo, no mostró evidencia de haber desarrollado la destreza de conceptualización (definir conceptos), al igual que sucedió con sus otros nuevos compañeros. Ninguno de los participantes logró apropiarla.

**4.1.2.3. Valorar el proceso: impacto significativo en el desarrollo de las habilidades del pensamiento filosófico.** Para estudiar la efectividad de la Comunidad de Especulación “Pensado en Torno al Ugly Duckling de las Colonias” se aplicó la prueba t-student a los datos recogidos en el pretest y en el posttest.

Nuestra investigación partió de las siguientes hipótesis:

- Hipótesis nula ( $H_{F0}$ ): la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófica no tuvo un impacto significativo en el nivel de desarrollo del pensamiento filosófico de los participantes del estudio.
- $H_{F1}$ : la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófica sí tuvo un impacto significativo en el nivel de desarrollo del pensamiento filosófico de los participantes del estudio.

Como puede observarse en la figura 18 a continuación, dado que el resultado del P-valor obtenido fue menor que Alfa ( $0,000037 < 0.05$ ), fue posible rechazar la hipótesis nula ( $H_{F0}$ ) y por tanto aceptar la hipótesis de trabajo ( $H_{F1}$ ), la cual afirmaba que la participación en el campo de experiencia bilingüe-filosófica **sí** tuvo un impacto significativo en el desarrollo del pensamiento filosófico de los participantes en el estudio.

Este resultado valida la pertinencia de posibilitar campos de experiencia filosóficos en la primera infancia.

**Figura 18***Prueba T-student para Comprobar Impacto del Desarrollo Filosófico*

<b>Prueba t para medias de dos muestras emparejadas</b>		
	<i>Valoración Inicial</i>	<i>Valoración Final</i>
<b>Media</b>	<b>3,6</b>	<b>7,7</b>
Varianza	2,0	3,6
Observaciones	10	10
Coeficiente de correlación de Pearson	0,5	
Diferencia hipotética de las medias	0,0	
Grados de libertad	9,0	
Estadístico t	-7,5	
P(T<=t) una cola	0,0	
Valor crítico de t (una cola)	1,8	
<b>P(T&lt;=t) dos colas</b>	<b>0,000037</b>	
Valor crítico de t (dos colas)	2,3	

Después de haber presentado un panorama general sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento filosófico tras la implementación de la Experiencia Bilingüe-Filosófica “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”, en lo concerniente a las valoraciones numéricas o cuantitativas se dará paso al análisis cualitativo de los testimonios brindados por las maestras infantiles, las investigadoras y los padres de familia, que permitieron apoyar los resultados numéricos obtenidos por medio de la rejilla filosófica y contribuyeron a valorar el impacto del componente filosófico del campo de experiencia.

El impacto del proyecto de investigación en lo referente al componente filosófico se pudo evidenciar en el planteamiento de preguntas e interrogantes por parte de los niños con mayor frecuencia tras la implementación. Estos logros fueron observados y relatados por las maestras, los padres de familia y las investigadoras. Se presenta a continuación, evidencia procedente de la bitácora de una de las investigadoras:

**BIF1:**

*Durante la sesión del día de hoy, se notó un gran avance de los niños, puesto que en el momento en el que se les empieza a cuestionar sobre las causas por las cuales el Patito Feo se va de la finca, la mayoría de los niños empiezan a brindar sus opiniones, “se fue- dice N9- “porque los otros animales no lo querían”; N2 dice*

*“porque se burlaban de él”, N7 plantea “porque la mamá no lo quería”. Sin embargo, N4 en lugar de brindar una respuesta lo que hace es plantear la siguiente pregunta: ¿las personas cuando se van de la casa, es por qué no los quieren?*

Por su parte, la maestra uno del grado jardín durante la entrevista posterior a la experiencia refirió lo siguiente:

**EFM1:**

“Esta experiencia fue muy buena y eso lo notamos en los niños, en cómo han aprendido”

Al igual que la maestra infantil uno, la maestra infantil dos también comentó:

**EFM2:**

“La verdad es que ellos hmmm, sí aprendieron, aprendieron bastante”

Ambas maestras de forma general hablan del aprendizaje logrado por los niños, ya que notaron un cambio en ellos después de la implementación de la experiencia “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”.

De igual modo, se preguntó a los padres de familia si habían observado o no un avance en habilidades filosóficas, es decir si los niños planteaban mayor cantidad de preguntas y si les había llamado la atención su cuestionar. A lo que la madre uno respondió:

**GFFP1:**

“Todo es ¿por qué? ¿por qué sí? ¿por qué no?”

Igualmente, la madre tres añade:

**GFFP3:**

“Eso si tiene mi hijo: pregunta mucho, también hace las mismas preguntas, sí.”

Hay que mencionar además que las madres uno y tres, concuerdan con la madre cinco en lo siguiente:

**GFFP5:**

“Mi hijo también, todo lo está preguntando, todo lo pregunta.”

Tal como se puede constatar en los testimonios mencionados, los participantes de la Comunidad de Especulación implementada durante la experiencia bilingüe-filosófica no sólo reconocieron la importancia de cuestionar aquello que les inquieta, sino que se atrevieron a construir sus propias preguntas no sólo dentro del entorno escolar sino también en el familiar.

Los niños están en la capacidad de plantear preguntas filosóficas lo cual se evidencia cuando buscan encontrar el sentido y la razón de las cosas: “los niños se parecen mucho a los filósofos genuinos puesto que las preguntas son su alimento intelectual. ¿Hay alguna edad más inquisitiva que la que va de los 3 a 6 años, la edad de los POR QUÉ? (Sátiro, 2010, p. 7).

No cabe duda que, durante la primera infancia, los cuestionamientos surgen de manera espontánea y justo debe ser aprovechada esta edad al máximo para explorar de la mejor manera esta apertura y flexibilidad hacia el mundo, que sin duda alguna termina enriqueciendo el conocimiento. Así lo entiende Ciardi (citado por Sátiro, 2010), quien enaltece el papel del cuestionamiento y dice: “Una buena pregunta es una semilla que debe sembrarse para que produzca más semillas, con la esperanza de reverdecer el paisaje de las ideas”. (p. 82)

Comprobando el impacto que la Comunidad de Especulación tuvo en el planteamiento de preguntas por parte de los niños, se comprobará a su vez una de las cuatro habilidades que más relación tiene con el planteamiento de interrogantes o cuestionamientos propios es la habilidad de investigación. Una de las principales destrezas de dicha habilidad es la búsqueda de alternativas, lo cual requiere un alto componente de

imaginación, que se evidencia en las respuestas que brindan los participantes a ciertas preguntas, que una de las maestras investigadoras describe en la bitácora:

**BIF1:**

*Investigadora: “¿Cómo crees que el patito feo saldrá del huevo?”. N2 responde:*

*“Saca una pata”, la investigadora pregunta de nuevo: “Sí, pero ¿cómo rompe el huevo?” N2 responde: “El pie de los patos tiene unas uñas largas, con esas uñas rompe la cascara del huevo.”*

La alternativa que el participante dos presentaba tiene implícito no sólo un alto contenido de imaginación sino de correlación entre una causa y un efecto, su respuesta al no ser la planteada por un adulto genera curiosidad en la investigadora. Las preguntas de esta incitan al niño a brindar razones de su argumento para probar así la solidez del mismo.

Así pues, los niños a través de la búsqueda de alternativas, tal como lo plantea Lipman (1998) “desarrollan su creatividad y su inventiva llegando a imaginar y expresar opciones extrañas, divertidas, imposibles en la realidad, pero siempre posibles y válidas dentro de nuestros diálogos” (p. 37). Pese a lo descabelladas que muchas veces puedan parecer las alternativas planteadas por los niños, la búsqueda de alternativas es un proceso que implica reflexión y análisis para saber elegir la opción más adecuada.

La importancia que tiene la búsqueda de alternativas se debe al lugar que ocupa dentro de las diez habilidades para la vida que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993) propone: “El pensamiento creativo contribuye en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, lo que nos permite explorar las alternativas disponibles y las diferentes consecuencias de nuestras acciones u omisiones. Nos ayuda a ver más allá de nuestra experiencia directa, y aun cuando no existe un problema, o no se ha tomado una decisión, el pensamiento creativo nos ayuda a responder de manera adaptativa y con flexibilidad a las situaciones que se presentan en nuestra vida cotidiana” (p. 7).

Así pues, fomentar en los infantes el desarrollo de habilidades que no sólo van a contribuir cognitivamente, sino socialmente, implicará reflexionar sobre la importancia de la

toma de decisiones que conlleva su vez analizar cada una de las alternativas para la resolución de conflictos; todo esto será posible como consecuencia del desarrollo del pensamiento creativo y crítico, características indispensables del pensamiento filosófico.

Conviene subrayar que el MEN (2010) en su documento No. 14 resalta la importancia de fortalecer los procesos de formación ciudadana y lo plantea de la siguiente manera: “La educación de los ciudadanos en la justicia es fundamental, pues la sabiduría y el adiestramiento de los afectos permiten la moderación que favorece la convivencia social y la perfección individual” (p. 78). Es así, como el campo de experiencia “Pensando en Torno al Ugly Duckling” no solo buscó fomentar, por medio del translingüismo y la comunidad de especulación, el desarrollo bilingüe del lenguaje oral en los niños, sino también aquellas habilidades de vital importancia para la construcción de ciudadanos, teniendo en cuenta que los niños pertenecían a un contexto social vulnerable.

El resolver conflictos es un tema que desde las edades más tempranas se pueda llevar a cabo y al que la Comunidad de Especulación desarrollada dentro del campo de experiencia translingüe “Pensado en Torno al Ugly Duckling de las Colonias” puede aportar a partir del desarrollo de aquellas habilidades que fomenten la paz y la armonía de los seres humanos.

Los participantes durante las últimas intervenciones de la experiencia pedagógica presentaban un alto contenido de coherencia en las respuestas que brindaban, porque estaban en la capacidad de establecer relaciones de causa y efecto, entre partes y todo, plantear ejemplos, lo que le permite al niño fomentar una relación directa con su diario vivir, así es como el infante posee diferentes maneras alternativas de ver la realidad.

Se debe señalar además que el desarrollo de la anterior destreza implica pensar creativamente, es decir, imaginar. A continuación, la investigadora filosófica registra en su bitácora uno de los ejemplos en el que se evidencia el desarrollo de la destreza de imaginar:

**BIF1:**

*“¿Qué comían los personajes del cuento? “N9 responde “comían sopa” a lo que le pregunté ¿sopa? Se supone que los animales comen hierbas, hortalizas... y N9 dice “por eso, la sopa trae zanahorias, papas, cebolla”.*

La capacidad que tienen los niños para crear mundos posibles se alimenta del asombro, ya que les gusta ser sorprendidos por lo inesperado, lo extraordinario e imprevisto que se cruza por sus sentidos. El imaginar es un proceso creativo que está presente principalmente en edades tempranas, y Sático (2010) lo manifiesta de la siguiente manera: “Digamos que los niños están más “libres”, “desbloqueados” de esquemas de interpretación de la realidad por eso fluyen espontáneamente y habitan el mundo de la fantasía con tranquilidad” (p. 7). Por las anteriores características que poseen los niños desde temprana edad se convierten, sin saberlo, en participes del arte de filosofar, este que aviva la creatividad, la invención y la imaginación.

Ahora bien, cabe destacar el desarrollo de la destreza de comparar y contrastar donde sólo un participante la desarrolló tal como lo evidencia una de las investigadoras con la siguiente pregunta que registró en su bitácora:

**BIF4:**

*“¿Cuándo se han sentido como el Patito Feo? N2 responde: “cuando mi mamá se pone brava conmigo, cuando me pega”. Y entonces le pregunté, y ¿en qué te pareces tú al patito?, responde N2: “los dos lloramos de tristeza””.*

El participante N2 logró hacer la similitud entre su reacción y la del patito Feo y coincidió en la manera de expresar el sentimiento de tristeza a través del llanto. Este tipo de comparaciones también se evidencia en el grupo focal de padres:

**GFFP2:**

*No, mi hijo, si me salió una vez, no sé qué estábamos haciendo y yo le dije a él con voz de mando que tenía que hacer algo, y me pregunto ¿por qué mi hermano no y yo sí?, y yo le dije “porque usted lo hizo, usted regó tal cosa y él no”, y luego me preguntó*

*¿es que usted ya no me quiere? y él nunca pues, me había dicho que si es que yo no lo quería y pues él regó algo y debía de organizarlo.*

El anterior fragmento representa la destreza de comparar y contrastar que adquirió el participante N2, lo que le permitió cuestionar la decisión de su madre, ya que relacionó las reacciones que su madre ha tenido en anteriores ocasiones cuando su hermano actúa de la misma manera y decide comparar esos comportamientos con el actual, es allí donde la interpela “¿por qué mi hermano no y yo sí?” Es importante resaltar también la habilidad de N2 para interrogar a su madre y buscar la manera de encontrar explicación al mandato realizado por ella.

El observar semejanzas y diferencias le permite al niño comparar y contrastar, para llegar a clasificar y comprender con mayor facilidad aquello que se está analizando. Es así, como Sátiro (2010) habla de la importancia del desarrollo de estas destrezas para el aprendizaje del niño: “establecer una comparación requiere haber percibido alguna característica que dos cosas diferentes comparten. Si los niños no son capaces de ver semejanzas encontrarán muchas dificultades en el razonamiento formal o en la comprensión de la lectura” (p. 125).

A simple vista, realizar comparaciones puede resultar algo fácil y sencillo, cuando se realiza entre un objeto y otro cuyas características similares saltan a la vista, pero establecer las diferencias entre objetos presuntamente semejantes es algo que implica desarrollar más a fondo la capacidad de razonar analógicamente, la cual capacita el pensamiento para establecer relaciones distintas, percibir semejanzas y diferencias. Este conjunto de actividades lo que buscan es clarificar el contenido de las razones brindadas y sacar a la luz su sustancia, esto es lo que significa conceptualizar, es así como dichas destrezas al hacer parte de la habilidad de conceptualización están estrechamente ligadas con la siguiente habilidad a analizar.

Establecer criterios hace parte de una de las destrezas de la habilidad de razonamiento, que implica ordenar y coordinar la información que se ha obtenido



previamente de la experiencia sensorial, lo que permite ampliar el conocimiento empírico, a partir del proceso mental de descubrimiento que se da entre los conocimientos ya adquiridos y los nuevos, lo cual conlleva a ampliar el saber. A continuación, presentamos un ejemplo de la destreza de establecer criterios plasmados en la bitácora del desarrollo de una de las maestras investigadoras:

**BIF4:**

*“¿Por qué elegir el pato amarillo como el bonito?, N7 respondió: “porque los patitos amarillos, son como tiernos y a mí me gusta el amarillo”, y le pregunté: ¿Si el pato hubiera sido rojo te hubiera gustado?”*

En la respuesta brindada N7 empleó el criterio del gusto y la afinidad que se tiene por el color, lo que hace que el pato sólo por ser amarillo, el color favorito del participante se convirtiera en algo bonito o bello para él. Tener criterio significa saber discernir, saber juzgar. Es por ello que toda valoración implica un criterio, por ejemplo, en el caso anterior era necesario que el participante reconociera por qué eligió aquel pato como el bonito, ya que constantemente se hacen clasificaciones que implican necesariamente tener claro las razones por las cuales se hacen las elecciones.

La primera infancia no es muy pronto para empezar a animar a los niños a pensar de manera lógica, aunque en esa edad no les obliguemos a adquirir familiaridad con las reglas de la lógica. De hecho, ya los ponemos alerta sobre qué tipo de razonamiento aprobamos y cuál desaprobamos, de manera que puedan empezar a darse cuenta de que hay formas de razonamiento mejores y peores. (Sátiro, 2010, p. 144)

Los programas de Filosofía para Niños, lo que buscan es llevarlos a dominar la lógica de la conversación. “Lo que enseña la lógica a los estudiantes es que la racionalidad es posible, que hay alguna cosa que se llama corrección lógica o validez, y que hay argumentos mejores que otros” (Lipman, 1998, p 58). No obstante, dichos programas no se limitan sólo a fomentar el estudio y práctica de la lógica dentro de la oratoria, sino del pensamiento filosófico.

Promover experiencias del pensamiento es una actividad que la educación actual se ha planteado a lo largo de la formación académica, sin embargo es menester aclarar que autores como Kohan (2008) intentan promover no un tipo de pensamiento cualquiera, sino de índole filosófico, éste que tiene implícita tres habilidades o competencias básicas del pensar y son: Crítica, creativa y ética, las cuales al ser desarrolladas desde la más temprana edad se verán reflejadas y aplicadas en un futuro próximo en diferentes ámbitos de la vida, no sólo escolares, porque el interés de fomentar esas habilidades no es para convertir a los niños en monumentales enciclopedias o diccionarios que todo lo saben, sino para generar e intensificar en ellos el sentido por la vida misma que se compone de acciones y pensamientos que van más allá de lo superficial, material y mundano.

Ahora bien, para propiciar ese tipo de pensamiento en los infantes no bastará con disponerse a pensar, a reflexionar y a cuestionar, es decir, “requiere de una *áskesis* que es como la disposición para un entrenamiento de sí, por sí mismo” (Suárez, Suárez *et al.*, 2017, p. 162). Es así, como lo ideal es educar desde la más temprana edad, porque la receptividad por el conocimiento en los niños y su voluntad por aprender es tal que facilita la experiencia del pensamiento filosófico.

#### **4.1.3. Reacciones de los Niños y Niñas Ante la Experiencia Bilingüe-Filosófica**

##### ***“Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”***

La implementación de un proyecto en el que se combinaban dos disciplinas como es el caso del inglés y la filosofía, generó en los participantes mayor motivación. El campo de experiencia integraba actividades dinámicas propias de la infancia tales como el arte, la exploración del medio, la narración de cuentos y en las que la lúdica y el juego eran empleados como herramientas para hacer más atractiva la propuesta pedagógica y generar así mayor curiosidad en los participantes.

A continuación, con el fin de dar respuesta al segundo objetivo de esta investigación, se presentan desde la perspectiva de las maestras infantiles y el grupo focal de padres las reacciones de los participantes frente a la experiencia pedagógica.

Preparar el escenario para cada sesión fue una práctica llevada a cabo con dedicación y mimo, ya que la conexión que los niños tuvieron con el cuento que se les narraba se debía en gran medida al ambiente mágico en el que se sentían inmersos. Es decir, se empleó la literatura infantil, específicamente el cuento el Patito Feo como portal hacia el mundo de la infancia. Consecuentemente, los niños portaban la visera de pato como un símbolo de vinculación a la experiencia, así como de identidad, puesto que se sentían partícipes activos de la experiencia bilingüe-filosófica. Es así como la maestra de educación inicial nos refiere su apreciación de lo que la experiencia supuso para los niños:

**EFM2:**

*Entonces la verdad que sí fueron unas clases muy dinámicas muy buenas para los niños (...) el patito bonito, todo eso fue muy bonito para los niños (...) ellos tuvieron un gran aprendizaje en estas cuatro semanas pues que estuvieron ustedes.*

La narrativa permite conectar al oyente con el mundo mágico que ofrece la vida ficticia de los personajes del cuento, que hacen soñar, imaginar, reír, sufrir e ilusionar a aquella persona que se disponga a escuchar la lectura de un cuento, “un relato debe tener nociones de adecuaciones y plausibilidad, es decir, un relato debe sonar real y cercano” (Larrosa, 2000, p.4). Es por ello que crear un clima adecuado, una puesta en escena digna del mejor teatro, puede hacer sentir al oyente como un protagonista más del cuento, permitiéndole esto encarnar uno de los personajes sólo a través de la imaginación y la creatividad de sus pensamiento e ideas, convirtiéndose la narrativa en un espectáculo único y exclusivo. Así lo entiende también Bruner (1988), quien plantea lo siguiente:

La narración consiste en abordar conflictos humanos que resulten accesibles a los lectores, pero, a la vez, los conflictos deben ser presentados con la suficiente subjetividad para que puedan ser reescritos por el lector, de tal, manera que le permitan el juego de su imaginación. (p. 46)

La riqueza que posee el narrar cuentos genera en los niños recuerdos significativos que no sólo pueden dejar huella cognitiva sino afectivamente también. El agrado con el que

los participantes percibieron las intervenciones permite evidenciar el impacto que se generó en ellos, por tanto, es determinante crear vínculos dentro de los ambientes educativos lo que se puede derivar en contribuciones emocionales y a la vez de tipo cognitivo, permitiendo establecer una conexión entre el niño y en este caso las investigadoras, propiciando así un ambiente ameno, en el que el infante se sienta motivado a participar. Es así como lo manifestó la maestra cuatro encargada del grado jardín durante la entrevista final:

**EFM4:**

*Sí y fue muy novedoso para ellos y lo más bonito era que de pronto ustedes tardaban como en llegar entonces ellos ya extrañaban, entonces va a venir la profe Caro y la profe Paola. Entonces ellos preguntaban todos los días si iban a llegar.*

El nexo afectivo que se genera entre el docente y el infante se sustenta en la necesidad de continuar con la relación maternofilial. El cuento remite a un modelo que permite vincular el aprendizaje y acompañamiento emocional, tal como Correa (1982) reconoce que, a través de la narración de cuentos, el progenitor o sustituto parental se incluye activamente dentro del espacio imaginario del niño, lo cual puede convertirse en una herramienta de enseñanza válida para el proceso de acercamiento y acompañamiento emocional del infante, que el maestro busca.

Finalmente es importante, aclarar que el proyecto de investigación generó un impacto en los participantes, a lo cual una de las maestras se refiere como “*dejar huella*”, en el siguiente fragmento de su entrevista:

**EFM4:**

*“(…) y siempre dejan una huella muy grande, no sólo en ellos”.*

En este apartado la maestra cuatro menciona que experiencias como ésta impactan la vida no solo de los niños “*no sólo en ellos*”, también del resto de los participantes de la investigación.

Por otra parte, ya en la importancia de llevar lo aprendido a otros contextos y explorar el medio, en la sesión final de la experiencia bilingüe-filosófica se llevó a cabo una serie de actividades al aire libre, en una granja con animales vivos que los niños podían ver

y alimentar. El propósito desde el desarrollo bilingüe fue consolidar aspectos como el vocabulario adquirido a partir de conectar los campos semánticos de los atributos de color, los animales y las emociones entre sí. En cuanto a los aspectos filosóficos, el objetivo fue facilitar que los niños relacionarán la realidad con lo imaginario; el mundo abstracto del cuento con la experiencia que arroja el mundo empírico. La experiencia en la granja fue de importante valor para el aprendizaje de los niños y este se ve reflejado en los siguientes fragmentos de la entrevista final realizada a dos de las maestras de educación inicial de la institución.

**EFM1:**

*“(...) hacer la experiencia vivencial y mostrar el pato y tocarlo, eso fue lo más hermoso, o sea, eso se quedó ahí, y ese es el verdadero aprendizaje significativo cuando aprendes de la realidad”.*

Es de notar como para la maestra uno, la experiencia empírica juega un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, del mismo modo la maestra tres expresa lo siguiente.

**EFM3:**

*“(...) dejar al niño tener contacto con la tierra y sus maravillas, fue algo muy hermoso, un hermoso proceso, gran aprendizaje.”*

En estos dos fragmentos, ambas maestras relatan lo significativo que fue para los niños la participación en la experiencia de forma exploratoria y vivencial. “hacer la experiencia vivencial y mostrar el pato y tocarlo, eso fue lo más hermoso, o sea eso se quedó ahí, y ese es el verdadero aprendizaje significativo cuando aprendes de la realidad”. “dejar el niño tener contacto con la tierra y sus maravillas, fue algo muy hermoso, un hermoso proceso, gran aprendizaje”.

Tal como se puede evidenciar, las maestras infantiles del grado Jardín corroboran el impacto que tuvo la exploración del medio que se llevó a cabo durante la actividad de cierre para reforzar el aprendizaje y fijar lo aprendido en los niños que participaron de esta

experiencia bilingüe-filosófica. Consecuentemente, es fundamental que las maestras en sus prácticas pedagógicas acompañen y propicien campos de experiencia que fomenten la adquisición del conocimiento. El siguiente extracto de la bitácora de una de las maestras investigadoras evidencia como, por medio de explorar el medio, se potenció el desarrollo de las habilidades del lenguaje oral tanto a nivel receptivo como expresivo de la lengua inglesa.

**BIB14:**

*El desarrollo bilingüe se pudo evidenciar cuando los niños empezaron a nombrar los animales del cuento el Patito Feo en inglés de forma espontánea, demostrando así adquisición. Además, durante los juegos propuestos los niños se mantuvieron atentos y participativos. ¡Y cuando les dimos la instrucción de “Simon says touch the duckling!” pude comprobar también que reconocían la diferencia entre lo que es un “duck” y un “duckling” al verlos contentos correteando al patito y no a la pata, tal como les fue ordenado.*

Como vemos en el fragmento de la bitácora, la maestra investigadora observó que los niños estaban ilusionados, participativos y que espontáneamente produjeron el vocabulario. A través de la bitácora ella relata cómo el haber brindado a los niños la oportunidad de aplicar el nuevo vocabulario adquirido en contexto y de forma vivencial fue significativo para los niños.

Ya analizados los testimonios de las maestras del grado jardín y las maestras investigadoras, se dará paso analizar el discurso para relatar la percepción de una de las madres de familia que hizo parte del grupo focal al finalizar la experiencia, donde se preguntó de manera general cómo les había parecido la experiencia bilingüe-filosófica “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”.

**GFFP4:**

*“Es muy dinámico, claro, no es así como que lo sientan y a decir las cosas y ya, no ..., porque acá juegan, escuchan música, exploran y hacen las actividades afuera. Sí, él ha aprendido mucho, porque son muy dinámicas.”*

La experiencia vivencial de cierre contó con las siguientes características que Andresen *et al.* (2000) proponen como determinantes para que el aprendizaje basado en la experiencia sea un éxito. Estos autores exponen que es esencial que la experiencia diseñada sea personalmente significativa para los niños, y que se les mantenga activamente inmersos en ella; que durante toda la experiencia se les brinden continuas oportunidades para reflexionar y socializar lo observado, que se les tome en cuenta y se les involucre como un todo, es decir no solo su intelecto, sino también sus sentidos, sentimientos y personalidades; que se reconozcan los saberes previos que los niños traen y que los maestros procuren su bienestar al establecer un sentido de confianza, respeto y bienestar.

Según Kolb (1984) y Kohonen (2001) el aprendizaje experiencial requiere que a los niños se les permita tener una experiencia personal inmediata, o sea que observen algo y hagan algo significativo con él a través de la participación activa. Estos autores enfatizan que el aprendizaje ocurre cuando los niños se enfrentan directamente con lo que se pretende que aprendan, y lo puedan palpar, experimentándolo así de primera mano con sus sentidos, y no simplemente viéndolo en un video, escuchándolo en una narración, leyéndolo o evocándolo en sus pensamientos.

El MEN (2014e) concuerda con esta valoración de la experiencia como fuente de aprendizaje cuando comenta la importancia de fomentar en el niño interacciones directas con su entorno. Es por ello fundamental que las maestras en sus prácticas pedagógicas acompañen y propicien campos de experiencia que fomenten la adquisición del conocimiento. No obstante, el fin último no se ha de centrar sólo en el bagaje cognoscitivo que adquiera el infante sino en la posibilidad de formarse como un ser integro, es por ello

que propiciar espacios en los que se fortalezcan los principios éticos y comportamientos como la autorregulación, el respeto por la diferencia fortalecerá sus habilidades sociales.

#### ***4.1.4. Habilidades para la Vida Como hallazgos Inesperados de la Experiencia***

##### ***“Pensando en torno al Ugly Duckling de las Colonias”***

Durante la Comunidad de Especulación llevada a cabo durante esta experiencia pedagógica no sólo se buscó desarrollar habilidades del pensamiento como razonar, plantear ejemplos, realizar inferencias entre otras, sino que de manera implícita se cultivaron habilidades sociales indispensables para la construcción de individuos no solo con habilidades cognitivas sino éticas también.

**4.1.4.1. Interiorización de principios éticos.** La convivencia escolar en la actualidad se ve afectada, por un alto nivel de intolerancia e irrespeto reflejado en acciones de maltrato como la discriminación, matoneo y otros hechos que acaban por ser contraproducentes para el pleno desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante ello, la filosofía no puede permanecer muda/impasible/, dado que esta puede ser considerada como un puente por el que los educandos pueden transitar hacia la reflexión, el análisis y la crítica. Llevar la filosofía desde tempranas edades a las aulas de clase propicia espacios y brinda las herramientas para que el educando desde los inicios de su vida escolar aprenda a pensar y a reflexionar en su propia realidad frente a la existencia de los otros.

En la actualidad reflexionar sobre la vulneración de derechos dentro de los ambientes educativos, puede llegar a ser determinante para construir ciudadanía. Temas de violencia intrafamiliar, ciber-acoso o acoso escolar se observan en comportamientos de los niños desde los primeros años de vida.

De ahí la importancia del impacto que la experiencia bilingüe-filosófica generó en los participantes a nivel ético, y que se pudo constatar con las siguientes palabras mencionadas en la entrevista final de una de las maestras:



**EFM3:**

*“Sí, he notado cambios en los niños, incluso ahora se encuentran más interesados en el bienestar del otro, y sí influyó positivamente, los veo ahora menos interesados en el tema de las armas y me parece súper bien”.*

Según la maestra infantil y el registro de la maestra investigadora en la bitácora siete y ocho, en los que se abordada el tema del rechazo que sentía el Patito Feo y la manera en la que los animales de la granja en lugar de apoyarlo lo discriminaban, propició el ambiente para hablar sobre las emociones que se gestan durante un aislamiento, rechazo o negación, impidiendo así el bienestar del otro.

Dentro de la educación moral, el reconocimiento de los derechos y deberes del sujeto es pieza fundamental para aprehender la importancia del respeto hacia las demás personas y este aspecto lograron los niños apropiarlo de la mejor manera a través de su participación en el campo de experiencia bilingüe filosófica como puede deducirse del testimonio de una de las maestras, que presentamos a continuación:

**EFM4:**

*Bueno, en ellos si se notó mucho cambio en cuanto a eso, porque antes cuando iban a hablar siempre eran gritando o todos juntos hablando [eee... ] nosotros de por sí siempre inculcamos eso, de que bueno vamos a hablar traten de levantar la manito, pero era como muy muy escasito el niño que lo hiciera. Entonces ya ahora profe, levantan la manito y es yo quiero hablar denme la palabra a mí y todo eso. (...) eso sí fue muy bonito, porque eso sí les impulsó a ellos a seguir más y a regularlos en eso. Y, por ejemplo, en el momento cuando estamos en el restaurante en la hora del almuerzo sabe que hay que esperar el turno del otro amiguito, qué hay que respetar, que todo tiene su tiempo.*

Esperar el turno de la palabra, tal como lo plantea la maestra, no es solo la aceptación y respeto que se tiene por el otro, sino por unos pactos y acuerdos que se aplican, fomentando así la sana convivencia, dado que al reconocer al otro como merecedor de

respeto, el ser humano pone en prácticas acuerdos socialmente estipulados y el sólo hecho de respetarlos permite el inicio de una educación ética.

Pensar de forma ética es tener en cuenta las consecuencias, es saber conectar medios y fines, partes y todos, averiguando los efectos de nuestras acciones en el mundo. Entonces, los niños de educación infantil aprenden a pensar mejor al tener la oportunidad de elaborar, matizar y contrastar sus propias opiniones sobre el mundo, sobre sí mismos y sobre los demás. (De Puig y Sátiro, 2010, p. 8).

Potenciar cognitivamente a los niños es un objetivo que busca alcanzar la educación actual, ya que el tinte humanista ha sido desplazado por el utilitarista. No obstante, fomentar el humanismo durante la etapa infantil es de suma importancia, ya que durante los primeros años de vida es cuando se forman estructuras mentales y modos de pensar que marcan definitivamente la trayectoria mental y moral de las personas. Por tanto, la enseñanza humanizada ayuda al niño a modelar su porvenir transmitiendo tanto conocimiento, como valores éticos. De este modo los programas de Filosofía para Niños plantean el cuidado de sí como una categoría filosófica que pretende “la transformación y constitución de un ser mejor” (Suárez *et al.*, 2017, p. 64), esto con miras a fortalecer el espíritu ético.

Es justo allí donde aparece el pensamiento cuidante presente en la teoría de Lipman (1998) como el elemento indispensable para completar la triada junto con el pensamiento crítico y creativo, propios del orden superior. Este tipo de pensamiento se ubica en el escenario que favorece el formar integralmente el ser humano en todas sus dimensiones incluidos el dominio de lo moral, permitiéndole al sujeto la preocupación por el otro.

**4.1.4.1.1. Acuerdos y pactos: Autorregulación.** Generar la confianza necesaria en el niño para ayudarlo a desenvolverse correctamente en los distintos ámbitos de la vida, implica partir de la importancia que merecen los acuerdos o pactos establecidos con otras personas, para propiciar ambientes pacíficos. El autocontrol a nivel emocional o conductual se desarrolló en gran medida dentro de la experiencia pedagógica, por medio del consenso entre investigadoras y participantes, esto con el fin de permitirles a los niños su participación

activa, evitando así la imposición de una norma y optando por la construcción mutua de acuerdos. Es el caso de pedir el turno de la palabra, conducta que los niños aún no tenían bien aprehendida y que se fomentó con la experiencia tal como lo menciona la maestra uno.

**EFM1:**

*Hay una cosa que he notado con respecto al momento de pedir la palabra, creo que fue un aprendizaje que se quedó bien instalado en los niños, ya que he visto que ya no es necesario un objeto para ellos [eee hmm] pedir la palabra, por ejemplo, usan su manito [sic] y es que tenemos que pedir la palabra [emm].*

De igual manera la maestra tres refiere:

**EFM3:**

*“Levantán la mano más frecuentemente para solicitar algo o pedir la palabra.”*

Cabe resaltar, que otro de los aspectos, que las maestras destacaron fue el impacto que generaron en los niños las técnicas para hacer silencio, lo cual contribuyó en el desarrollo de la auto regulación.

**EFM2:**

*Por ejemplo, ahora nosotros estamos dando las clases y ellos están haciendo mucha bulla o están alborotados y ellos lo que hacen es decir “class, class, oh, yeah”, ¿cierto?... o “zip it”. Ellos se les quedó mucho esto [sic], entonces la verdad se les quedó muy bien esto. Ustedes nos colaboraron mucho con esto, porque ahí fortalecieron esta parte.*

Así pues, a los niños al inicio de cada sesión se les recordaban los acuerdos y se les entregaba *Donald el pato cocinero*<sup>14</sup> como símbolo de la palabra, pero al finalizar las intervenciones ya no se requería de tal símbolo, pues el acuerdo fue interiorizado hasta el punto en el que sólo era necesario levantar la mano. Cuando la regulación es interiorizada

---

<sup>14</sup> Muñeco de peluche (pato) que simboliza el turno de la palabra, el cual representa el momento en el que los participantes de la comunidad de especulación tienen la posibilidad de participar.

la persona no sólo aprende a hacerlo consigo misma, sino que enseña a sus pares como lograrlo también y es el caso de N4 que la maestra resalta:

**EFM1:**

*N4 siempre está recordando, por ejemplo: Tenemos que levantar la mano cuando vamos a hablar, la teacher dijo...”, Entonces pues eso, eso..., uno ahí nota... nota que, que sí... que s..., que sí hay un cambio comportamental en ellos y en sus acciones dentro del aula.*

Lo mencionado líneas atrás, lleva a pensar que la autorregulación fomenta la sana convivencia y por ende la formación permanente del civismo (de la ciudadanía), lo que conlleva a educar a los sujetos en principios morales donde sus congéneres sean valorados. De tal modo, Camps (2000) sostiene la importancia de cultivar la sana convivencia en el marco de la ciudadanía para la tolerancia exponiendo lo siguiente: “El civismo es, por encima de todo, la cultura de la convivencia pacífica y solidaria, del compromiso con la ciudad y con sus habitantes. Queda pendiente saber cómo habrá que formar el carácter de acuerdo a estos valores” (p. 15).

La autorregulación, propende por la construcción de la convivencia pacífica, en la medida en la que los sujetos gobiernen adecuadamente sus sentimientos impulsivos y emociones conflictivas contribuirán a la armonía de la sociedad. Por tanto, comprender en la práctica lo que culturalmente significa “tolerar al otro” implica educar pensando en torno a una formación ciudadana para la tolerancia, que busca no sólo fomentar la autorregulación, sino el respeto la diferencia, dentro de los entornos educativos a través de los programas de Filosofía para Niños.

La tolerancia es una de esas virtudes esenciales para la convivencia pacífica y el buen hacer de sociedades multiculturales y pluralistas como son las actuales (Unesco, 1994, p. 22). Según la Unesco la necesidad de formar a los educandos a partir de la autorregulación y el reconocimiento del otro permite llevar a cabo una formación ciudadana

para la tolerancia, que contribuirá a modificar las conductas agresivas por comportamientos más tolerantes y respetuosos con sus pares.

**4.1.4.1.2. Respeto por la diferencia.** Durante la niñez temprana, cuando se forman las primeras categorías sociales, algunos estudios evolutivos llevados a cabo con niños españoles han reconocido que dichas categorías se empiezan a gestar dentro de la escuela infantil, tal como lo plantea Enesco, Guerrero, Solbes, Lago y Rodríguez (2009).

Dichas autoras mencionan que antes de los 4 y 5 años de edad los niños no emplean vocabularios para etiquetar como feo, bonito, blanco, negro entre otros. No obstante, al iniciar la etapa escolar, los infantes tienen la posibilidad de ampliar su círculo social y observar a los otros niños con características similares o distintas de la suyas. A partir del momento en que los niños disponen de los vocablos que identifican a distintos grupos, incorporan rápidamente la información que circula en su entorno sobre los términos empleados para hacer referencia a ellos, así que esa información está organizada normalmente bajo la forma de estereotipos o prejuicios.

Ahora bien, con la experiencia pedagógica se decide abordar la problemática de los prejuicios para fomentar el desarrollo socioemocional de los niños, promoviendo así valores como el respeto y la tolerancia, lo cual se pudo constatar en lo manifestado por la maestra dos, quien en la entrevista final resaltó el impacto que el proyecto investigativo tuvo en los participantes con respecto a la valoración y aceptación del otro.

**EFM2:**

*Considero que lo implementado por ustedes fue algo muy positivo para nuestros niños, ya que ellos entendieron... entendieron el respeto por los demás sea como sea, ya sea alto, bajito, gordo, ellos ya saben que debe de haber un respeto hacia esa persona, hacia el otro.*

Abordar un cuento como el del Patito Feo, en el que la discriminación física es tan notoria, permite llevar a los niños a la reflexión de emociones que se experimentan en situaciones de rechazo, agresión y vulneración de derechos. La posibilidad que tiene el niño

de rechazar o aceptar al otro, guarda una estrecha relación con la empatía, la cual permite situarse en el lugar del otro, fomentando así la comprensión y el respeto. Es posible observar el impacto del campo de experiencia bilingüe filosófica en estos aspectos a partir de las palabras de la maestra dos.

**EFM2:**

*En este proyecto se trabajó mucho el respeto hacia los demás. La verdad es que en estas edades los niños se burlan mucho de los demás, sea por la ropa que llevan o por el motilado, ¿sí me entiende? O sea, son muchas razones. Entonces esto les ayudó al respeto hacia los demás al ponerse en los zapatos del otro, qué es, cómo se siente este niño si yo me burlo de él.*

Dentro del respeto a la diferencia, la autorregulación mencionada anteriormente, también juega con papel determinante dentro del reconocimiento por lo plural, es así como dentro de los procesos de regulación, los niños entre sí buscan corregir aspectos negativos que consideran afectan sus pares, como es el caso del matoneo escolar, el cual expresa una de las maestras.

**EFM4:**

*(...) Sí lo pude notar la semana que estuve con ellos que ya no se hacía eso, entonces sí se reían del amiguito era: “venga, no se ría del compañerito. Venga ayudémosle, todos somos diferentes”. Eso fue lo que más me gustó a mí porque uno de ellos dijo: “todos somos diferentes, no tiene porqué reírse de él”. Entonces sí, sí, eso sí influyó en ellos mucho. Es muy bonito, de verdad, porque uno a veces cree que no les va a [impactar]... o que ellos no tienen como la atención ahí, pero sí, sí les ayuda mucho en el comportamiento.*

El desarrollo socioemocional del niño puede ser promovido con el simple hecho de narrar un cuento, en el que la reflexión y el análisis juegan papeles relevantes para que los participantes de la Comunidad de Especulación comprendan el impacto que genera la toma de decisiones basadas en prejuicios y estereotipos. Incentivar a los niños a ser solidarios con

el conocimiento que poseen, así como a valorar y aprender de otros, a ser tolerantes y respetuosos, es una manera de contribuir a la paz mundial y al postconflicto por el que atraviesa Colombia.

El reconocimiento de la pluralidad y la diversidad es una de las temáticas que deben ser abordadas en las instituciones educativas en el marco de la Cátedra de la Paz como asignatura obligatoria, estipulada por el decreto 1038 del 2015. En una sociedad como la actual en la que conviven personas con las más diferentes características físicas, psicológicas, con valores culturales e historias de vida, es indispensable educar en la comprensión ética del otro. Por tanto, han surgido movimientos de inclusión social, como consecuencia de la falta de tolerancia y respeto a las diferencias, pues la carencia de dichos valores es la causa de múltiples problemáticas sociales. De esta manera, es como el desarrollo de competencias ciudadanas se encamina a fomentar dentro de las aulas escolares el respeto por lo diverso, lo cual disminuirá la violencia dentro de los escenarios educativos.

En la siguiente descripción se puede analizar no sólo a nivel cognitivo sino también afectivo, episodios de rechazo que se evidencian en el ambiente escolar. Tal es el caso que observaron las investigadoras y que se evidencio en el siguiente registro de la bitácora:

**BIF3:**

*Durante la sesión No. 3, al momento de presentarles a la Pata Sophia (un títere), casi todos los participantes simulaban portar un arma de fuego y le dispararon. Ante este comportamiento, la docente investigadora sustituye la actividad planeada para la clase por la búsqueda de la causa de dicha actitud, lo cual permitió abordar con los participantes el tema del cuidado por el otro.*

Debido a la escena que presenciaron las investigadoras, se decide ahondar en las causas que motivaron a los niños a actuar de tal manera.

**BIF3:**

*¿Por qué se comportaron de tal manera con Sophia? y N3 fue el primero en responder y dijo: “todos les disparamos porque nadie no la tocó, porque le disparamos con las pistolas” (sic), y le pregunté: ¿y si está muerta? N3 dice “toca enterrarla”. Sumado a ello, pisoteó la Pata con un gesto de rebeldía, y después también le disparó a Donald el pato cocinero, quien es el trofeo de la palabra, el cual estaba siendo entregado a uno de sus compañeros para que pudiera responder a las preguntas que les estábamos realizando.*

A partir de la respuesta mencionada, se realizó un proceso de sensibilización de los niños sobre las emociones que ocasionamos en las otras personas u animales, proceso en el que fue fundamental hablar de la empatía. Durante la sesión se pudo observar el alto contenido bélico y agresivo al que los niños han sido expuestos en sus hogares, ya sea en tiempo real o a través de los medios de comunicación (noticias, narcoseries, dibujos animados entre otras) lo cual ha influenciado en gran medida su comportamiento.

Es así, como la rejilla filosófica para determinar el nivel en el que se encuentra la habilidad de conceptualización interroga por temas que atañen a la convivencia escolar, al preguntar lo siguiente: ¿Cuándo te has sentido como el Patito Feo en la escuela Re+Creo?, para dar respuesta a tal interrogante los participantes debían haber adquirido la destreza de comparar y contrastar aquello que le sucedió al Patito Feo con lo que le ha ocurrido a él dentro de la escuela. Entonces, de 10 participantes sólo tres de ellos aceptaron haber sido rechazados en la escuela, “por qué no quise prestar un color”, decía N9 o “por no querer participar de una actividad” planteaba N4.

A partir de lo vivenciado durante la intervención No. tres se decidió fortalecer la moralidad. No sólo potenciar el desarrollo del pensamiento filosófico a nivel cognitivo y creativo, sino también afectivo o emocional. Esto permitiría a los niños convertirse en pensadores comprometidos con la construcción de un país más justo y más pacífico en relación con el otro.



Según lo mencionado, el programa de Filosofía para Niños no sólo pone en juego las dimensiones cognitivas del ser humano, sino también las afectivas y las prácticas. Es así como la filosofía lipmaniana tiene como propósito fomentar una educación moral: “(...) no se limita a ayudar a los niños a saber qué hacer; debe demostrarles cómo hacerlo y darles la oportunidad de practicar el hacer las cosas que pueden elegir y hacer en una situación moral dada”. (Lipman, 1998. p. 253). Así pues, el espacio que propician las Comunidades de Investigación es idóneo para construir ideas y deconstruir prejuicios, los cuales se fortalecen con la labor cooperativa, con la escucha activa de los otros integrantes. El diálogo es el elemento esencial para educar en temas morales, ya que a través de la comunicación verbal no sólo se conocen otros pensamientos, sino que redescubren el propio pensamiento que yacía oculto.

**4.1.4.2. Escucha activa para potenciar el aprendizaje.** La escucha activa es un término atribuido, Rogers y Freiberg (1996) en su libro Libertad y creatividad en la educación. “Escuchar empáticamente no consiste sólo en escuchar y comprender el significado de las palabras pronunciadas por una persona; supone, además, entrar en su marco de referencia, “ponerse en su piel”. (p. 53)

La escucha activa es considerada como uno de los principios básicos que implica comunicarse asertivamente, dado que representa un esfuerzo físico y mental para obtener con atención la totalidad del mensaje, centrando toda la energía en las palabras e ideas del comunicado, para entender el mensaje y demostrarle a nuestro interlocutor que está siendo bien interpretado. No obstante, durante la etapa infantil establecer puentes de comunicación efectivos requiere que los partícipes y los investigadores pacten acuerdos de aula consensuados, con el fin de reconocer y respetar la importancia de sus opiniones en el proceso de construir pactos que buscarán que los niños autorregulen sus conductas y sentimientos, así como crear un ambiente de aprendizaje armónico y pacífico.

Durante la experiencia bilingüe-filosófica los niños demostraron no poseer hábitos de escucha activa y con estrategias como Donald el pato cocinero (símbolo de la palabra), la pata Sophía, y sentados en el suelo en círculo, se propició un ambiente cálido y afectuoso

durante cada una de las intervenciones. Es importante el nivel al que disminuyó la contaminación auditiva dentro del aula de clase, ya que era común que todos hablaran al mismo tiempo, sin embargo, después de la experiencia se observó un cambio al momento de intervenir verbalmente. Así lo relata la maestra cuatro:

**EFM4:**

*Bueno, en ellos si se notó mucho cambio en cuanto a eso, porque antes cuando iban a hablar siempre eran gritando o todos juntos hablando...[eee] nosotros de por sí siempre inculcamos eso de que..., bueno, vamos a hablar. Traten de levantar la manito, pero era como muy, muy escasito el niño que lo hiciera. Entonces ya ahora profe, entonces levantan la manito y es: “yo quiero hablar, denme la palabra a mí” y todo eso.*

La interiorización de los acuerdos es una de las primeras consecuencias positivas de las Comunidades de Investigación, porque el respeto a los pactos de aula como: levantar la mano para pedir la palabra, hacer silencio cuando otro habla, entre otras actitudes, se logran gracias a la ejecución de las mismas cada día, lo que termina convirtiéndose en un hábito que trae consigo el inicio de una escucha activa.

Después de haber presentado los resultados tanto cuantitativos como cualitativos obtenidos tras la implementación de la experiencia bilingüe-filosófica “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias” se plantearán las conclusiones que se pueden obtener a partir de lo evidenciado en los hallazgos.

## 5. Conclusiones

En esta sección se presentan las conclusiones obtenidas de la experiencia bilingüe-filosófica “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”, propuesta de investigación que buscó consolidar procesos bilingües y filosóficos en la primera infancia.

Para comenzar, es importante destacar el impacto que nuestra investigación tuvo en el desarrollo de competencias bilingües y filosóficas de los niños. Además, es necesario resaltar que el desarrollo de una segunda lengua no se limita sólo a las destrezas comunicativas que se deriven de ello, sino que fomenta también un avance en el pensamiento, pues éste se expresa a través del lenguaje, así que todo aquello que contribuya a fortalecerlo e incrementarlo conllevará a su vez a un desarrollo del pensamiento.

Por otra parte, el lenguaje requiere de ideas, pensamientos e inquietudes que expresar, por lo que el desarrollo del pensamiento a través de preguntas, de reflexiones y de análisis exige un uso del lenguaje, que necesariamente debería ayudar a fortalecerlo.

Así vemos que los niños que tuvieron más altos desarrollos en lenguaje también obtuvieron altos desarrollos en el pensamiento filosófico, lo que da evidencia de la utilidad de combinar la adquisición de las lenguas y la Filosofía para Niños. Esto concuerda con lo enunciado por Ocampo *et al.* (2017), Truscott de Mejía (2016), la Unesco (2011), Pineda (2010), Lipman (1998) y Zuleta (2010), autores que señalan la importancia de transversalizar tanto el inglés como el arte del filosofar a través de las diferentes áreas del currículo para lograr un mayor impacto en el desarrollo de los niños.

Es así que se destaca la manera como se impulsó la comunicación asertiva entre niños y niñas, en donde los comportamientos y actitudes que impedían escuchar la opinión del otro empezaron a desaparecer paulatinamente y al final se obtuvo como resultado un aspecto indispensable en toda comunidad de aprendizaje: la escucha activa, que implica escuchar con conciencia plena, concentrados en el mensaje que la otra persona intenta comunicar. El resultado obtenido en lo referente a la capacidad de escuchar que lograron los niños hizo de la Comunidad de Especulación establecida en esta experiencia bilingüe-

filosófica, un espacio para escuchar y ser escuchado. A priori, esto parece fácil de llevar a cabo, sin embargo, investigadores como Rogers y Freiberg (1996), señalan que para lograr este tipo de escucha se requiere un esfuerzo de las capacidades cognitivas y empáticas de cada uno de los miembros de una comunidad de diálogo. Favorablemente, Motlagh, Jalilvand y Silbert (2018) reportan que la habilidad de escucha en niños que han sido expuestos a un proceso bilingüe se incrementa en comparación con la de aquellos monolingües, debido a que necesitan más capacidad para almacenar y recordar información auditiva.

Del mismo modo, es necesario, enfatizar la pertinencia de la narrativa para el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral y del pensamiento como pretexto para potenciarlas. Los cuentos son herramientas lúdicas y pedagógicas que no solo incentivan la lectura y escritura como generalmente se plantea en diferentes investigaciones a nivel mundial, sino que además de ello, fortalece la acción comunicativa que conlleva a su vez al desarrollo de la capacidad cognitiva, donde los infantes reflexionan, piensan y se cuestionan sobre lo escuchado en la narración del cuento. También plantean hipótesis con sólo escuchar el título de la historia, analizan las acciones de los personajes y brindan argumentos para emitir un juicio del comportamiento de estos. Sumado a lo anterior, gracias a lo escuchado y/o leído desarrollan la capacidad de comprensión auditiva y reacción frente a la palabra hablada, así como la empatía generada por las peripecias vividas por los personajes que generan en el interlocutor esa participación afectiva por una realidad ajena a él.

Cabe mencionar también, que la narración de cuentos posibilita un acto comunicativo entre el educador y el educando, en el que ambos se sumergen en el campo de la infancia: ese mundo de fantasía, explorando a través de la imaginación nuevos espacios, lugares inesperados y tradiciones desconocidas, exentas de temporalidad, puesto

que el tiempo de los niños no es lineal, es *aíon*<sup>15</sup> tal como lo plantea Skliar (2012). Del mismo modo, Quiceno (2016) hace referencia a Alicia, esa niña en la que Lewis Carroll decide representar tanto a la infancia, como a la niñez para llegar así al concepto de infancia como experiencia, “es una experiencia del pensamiento de los niños, este pensamiento desborda límites, sentidos, instancias, modelos, espacios y tiempo”, “(...)es un pensar en la inmediatez de lo vivido” (pág. VIII), esa inmediatez en la que vive Alicia y donde la temporalidad *aíónica* está presente. Así pues, se evidenció la utilidad del uso de la narración de cuentos como herramienta para ingresar al mundo mágico de la infancia propiciando así ambientes de estimulación y adquisición translingües, en los cuales, se fomentaron actividades de alto orden cognitivo que permitieron desarrollar las habilidades del pensamiento indispensables para la formación integral de los participantes de la experiencia pedagógica.

Por otra parte, de los resultados de esta investigación se puede concluir la validez de esta propuesta para promover el desarrollo no sólo de habilidades del pensar, sino también del actuar y del sentir, puesto que adquirieron habilidades para la vida como: la socialización e interacción con su cultura, la resolución de conflictos, la interiorización de principios éticos, la auto regulación y la empatía indispensables para transformar el contexto social que les rodea.

Además de ello, la experiencia bilingüe-filosófica ayudó a las maestras en formación de la institución a tomar conciencia acerca de la necesidad de propiciar ambientes en los que el pensamiento de los niños y niñas sea valorado diariamente, pues esa es la génesis de muchas de sus emociones.

Los niños y niñas del Centro de Primera Infancia Re+Creo realizaron actividades encaminadas hacia el desarrollo de habilidades para la vida gracias a la estimulación que se les generaba para participar. La participación tal como lo plantea (Hart, 1993) es el derecho

---

<sup>15</sup> *Aíon*: Agamben (2007) menciona este término que desde los orígenes del pensamiento occidental fue empleado por Heráclito, para referirse al tiempo en su carácter originario como “un niño que juega a los dados” o “el reino de un niño”, este no es un tiempo diacrónico, sino sincrónico donde la eternidad juega un papel en la que surgen la temporalidad inmóvil y la sincronía.

fundamental de la ciudadanía, es la comprensión de la participación democrática.

Otorgarles voz a los niños desde las más tempranas edades fomenta la confianza y la participación activa en la práctica. Las intervenciones para mejorar la participación de los niños son, sin duda, un medio fundamental para fomentar una sociedad democrática.

Igualmente, era determinante la apropiación y aplicación de algunos acuerdos como: levantar la mano para opinar, entregar a Donald el Pato Cocinero al compañero a quien se le fue concedido el turno de la palabra, respetando así esta señal para poder intervenir, hacer silencio cuando un participante o la investigadora habla, entre otros. Consideramos que la interiorización y el avance en relación con estos acuerdos por parte de los niños fue, al menos parcialmente atribuible al bilingüismo, pues estudios confirman que en un proceso bilingüe se potencia la memoria temporal, la cual interviene en procesos cognitivos tales como la comprensión del lenguaje y el razonamiento. Esta mantiene y procesa la información temporalmente y es la responsable de transformar la información temporal al entrelazarla con los datos almacenados a largo plazo (Barac *et al.*, 2014; Yang y Yang, 2017). Es decir que, al potenciar con el bilingüismo la memoria temporal, la cual ancla los conocimientos nuevos con los ya apropiados, logra que los niños interioricen estos nuevos pactos y acuerdos básicos para sus vidas y no solo para el momento. Y bien, los expositores bilingües, Barac *et al.*, 2014 exponen como estos pactos les permiten pragmáticamente hablando demostrar respeto, desarrollando así un sentido de cuidado por el otro, lo cual también es potencializado por la Filosofía para Niños.

Por otra parte, elaborar una experiencia pedagógica enmarcada en la articulación de dos disciplinas (bilingüismo y filosofía), fomentó en los participantes el trabajo colaborativo, ya que, dentro de la experiencia, el pensar se llevó a cabo de manera conjunta y no individualizada. Pensar colectivamente conlleva al reconocimiento del otro en la medida en la que sus argumentos son escuchados y tenidos en cuenta. Es justo allí donde surge el cuidado del otro como consecuencia del cuidado de sí. Tal como lo explica Baker (2014), el bilingüismo también contribuye a la construcción de la identidad y a cultivar una mente abierta para poder reconocer y respetar la identidad de los demás.

Volver la atención del sujeto hacia sí mismo es un reto para el ser humano, convertir la vida de cada individuo en una producción de sí que propicie ejercicios de reflexión y conocimientos sobre sí mismo, pero también sobre los demás es uno de los objetivos de los programas de Filosofía para Niños. Los niños deben ser motivados hacia la atención sobre sí mismos, sobre lo que hacen y piensan. En la medida en la que se cultive una actitud filosófica, esta traerá como resultados la disposición para admitir diferentes puntos de vista, conceptos y dimensiones nuevas.

Así pues, la actitud filosófica se convierte en un instrumento que supera el temor al cambio, la resistencia a la modificación y el apego a conceptos estáticos. La experiencia bilingüe-filosófica “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias” propició el cultivo de una actitud filosófica, libre de egoísmos, en donde los participantes no sólo le otorgaban la misma importancia a la reflexión y conocimiento de sí mismo, sino que también se la concedían a las bases para ocuparse del prójimo. Por tanto, la vinculación entre filosofía e infancia que generó esta experiencia pedagógica permitió esclarecer la utilidad que dicha disciplina puede tener para los niños, y generar un impacto en el ambiente de educación inicial.

Otro aspecto a resaltar en la combinación de Filosofía para Niños dentro de un proceso bilingüe es la contribución que la primera realiza en la lengua materna; en este caso el español. En la sección de las recomendaciones de la investigación, se menciona el escaso léxico que los participantes poseían en su lengua materna (español) así como su pronunciación poco clara y coherente, características que dificultaban entablar un diálogo continuo dentro de la Comunidad de Especulación. Sin embargo, durante las intervenciones finales se observó un avance en la lengua materna de los niños (español), lo que les permitió no sólo brindar razones lógicas, sino comprensibles. Vygotsky (1979) plantea que “el lenguaje es un medio de comunicación social íntimamente ligado con el desarrollo de la inteligencia. El desarrollo del pensamiento no es posible sin el lenguaje” (p. 78). Por tanto, el diálogo dentro de la Comunidad de Especulación juega un papel fundamental pues uno de

los objetivos de dicha metodología es el desarrollo de la capacidad de expresar con claridad las ideas, para que los otros participantes las puedan entender a cabalidad.

Los Programas de Filosofía para Niños fomentan el uso de un lenguaje socializado dejando atrás de manera más rápida el lenguaje egocéntrico, dado que se ponen en práctica habilidades comunicativas necesarias para vivir en sociedad, para la construcción del conocimiento y la representación del mundo, así como para la organización del pensamiento, y el desarrollo de la creatividad y la imaginación tal como lo plantea De Puig (2011).

La experiencia filosófica, más que movilizar el pensamiento mismo buscó también el cultivo de principios éticos necesarios para la formación de futuros ciudadanos activos en las decisiones sociales y democráticas que puedan construir el futuro de nuestro país impactándolo positivamente.

En cuanto a la sistematización de la valoración de los procesos de estimulación y desarrollo durante la primera infancia, se debe decir que es una tarea esencial del quehacer docente para poder ser más eficaces en identificar el estado actual de los niños y poder así reflexionar en cómo potenciar sus capacidades y llevarlos así a avanzar. En el campo de la educación inicial es común valorar cualitativamente a través de observaciones detalladas en registros anecdóticos. Sin embargo, al valorar el proceso de este campo de experiencia de forma mixta, se concluyó la importancia de emplear también herramientas de medición cuantitativa, tales como las rejillas valorativas, para reducir la ambigüedad que deja el ejercicio de simplemente describir lo observado.

Partiendo de la idea de que una cosa es la que se enseña y otra es la que se aprende, es esencial que se valore cuantitativamente el desarrollo lingüístico bilingüe ya que, si no se tiene una idea clara del punto de partida y el estado actual del lenguaje de los niños se puede incurrir en el error de presentar nuevos campos semánticos y puntos gramaticales sin los niños haber apropiado los ya presentados. Es decir, los maestros pueden terminar dejando que los niños avancen con vacíos conceptuales por desconocimiento.



Igualmente, en relación con el desarrollo de la oralidad en lengua inglesa, se comprobó la utilidad de presentar una cantidad moderada de lengua a los bilingües emergentes durante la primera infancia, tal como lo describen Gillanders *et al.* (2014). La presentación de tres a cinco palabras por semana aseguró una efectiva apropiación de la lengua inglesa.

Ahora bien, los ambientes translingües generados por esta experiencia bilingüe-filosófica, en los que se manejaron ambas lenguas, cada una con una intencionalidad pedagógica diferente, fueron los escenarios válidos para desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los participantes, cuya importancia en nuestra sociedad es fundamental, pues permite comprender otras formas de pensar y reconocer otras culturas y lenguas, desarrollando así empatía y tolerancia por el otro. El comenzar un proceso bilingüe durante la primera infancia contribuye al desarrollo de una conciencia sociolingüística que les permite reconocer y respetar al otro (Barac *et al.*, 2014). Al igual que el filosofar, el bilingüismo contribuye a potenciar las funciones ejecutivas que son las habilidades encargadas de la autorregulación emocional, la comprensión de diferentes puntos de vista, y la resolución de conflictos (Bialystok, Craik, Green y Gollan, 2009; Bialystok, Craik y Luk, 2012; Bialystok, 2011, 2015; Castro 2014; Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Martin y Bialystik, 2012).

Ahora bien, en cuanto a la participación de los niños en lengua inglesa durante la experiencia, la narrativa y las preguntas pedagógicamente intencionadas por parte de las maestras fueron las herramientas que incentivaron a los niños a expresar sus pensamientos, empleando las estructuras lingüísticas ya apropiadas en inglés. Es también de resaltar el avance observado en el desarrollo de las habilidades para la comunicación: la comprensión y la expresión oral, la cuales avanzaron conjuntamente. Krashen (1982), en su teoría del periodo de silencio, menciona que, dentro de un proceso de bilingüismo, los niños se demoran algunos meses para comenzar a enunciar palabras de una lengua adicional a la materna, debido a que necesitan de un tiempo para comprender lo que escuchan. No obstante, los niños de 4 a 5 años que hicieron parte de esta experiencia lograron romper

este periodo rápidamente, empleando el repertorio adquirido no solo durante la experiencia, sino en otros contextos también.

Consecuentemente, se recomienda estimular no solo la comprensión auditiva si no también propiciar la expresión oral desde el comienzo del proceso bilingüe en la primera infancia a través de técnicas de elicitación que susciten respuestas determinadas a preguntas intencionadas, y en caso de que los niños les cueste responder proveer ejemplos del campo semántico que se está evocando, o el sonido de la primera sílaba como pista. Por ejemplo: what color is this? Red, yellow, green, what color? The color is wh... como pista para provocar que los niños enuncien el color blanco en inglés.

Por otra parte, durante la implementación de la experiencia pedagógica se pudo observar la utilidad y pertinencia del ambiente de alegría que generaron las maestras investigadoras para iniciar las intervenciones con canciones en inglés, así como el equilibrio entre actividades que calman y que activan propuestas por Halliwell (1993), dos estrategias que permitieron generar en los niños la actitud y el ambiente de quietud y concentración adecuados para la Comunidad de Especulación. Por su parte, el crear una experiencia con ambientes translingües también contribuyó al desarrollo de las habilidades de pensamiento, porque los niños al adquirir otra lengua adicional a la materna logran desarrollar un pensamiento divergente (Crosby y Prescod, 2009; Baker, 2011). Este proceso de pensamiento les permite pensar de forma alternativa e idear creativamente posibles soluciones para la resolución de conflictos y la innovación. Así que, destrezas como el plantear ejemplos, brindar razones, hacer inferencias entre otras se potenciaron con mayor facilidad gracias a los beneficios aportados por el bilingüismo.

Los resultados obtenidos a partir de esta experiencia son un incentivo importante para futuras investigaciones, por lo cual es necesario ofrecer a la comunidad académica la valoración que se diseñó y se aplicó durante la implementación llevada a cabo en el Centro de Primera Infancia Re+ Creo de ambas disciplinas y en líneas generales mostrar cómo la Comunidad de Especulación fue un espacio propicio para el desarrollo del pensamiento filosófico dentro de la experiencia bilingüe-filosófica llevada a cabo.

Finalmente se ha de mencionar que esta investigación abre las puertas a otros trabajos que exploren la aplicación de rejillas de valoración del pensamiento tanto filosófico como bilingües en Colombia, especialmente en los primeros años. También a las alternativas metodológicas que busquen implementar el programa de Filosofía para Niños. Además de lo anterior, la experiencia bilingüe-filosófica propicia líneas de investigación encaminadas a la vinculación entre infancia filosofía e infancia y bilingüismo.

Es importante destacar también, que el presente trabajo de investigación sienta las bases para continuar con experiencias pedagógicas más extensas que permitan llevar a cabo un proceso bilingüe y desarrollar ampliamente el pensamiento filosófico desde temprana edad. Igualmente, sirve como fundamento para que la educación inicial en Colombia transforme el aula de clase en espacios translingües y en pequeñas Comunidades de Especulación donde se aprenda a filosofar y cuyo resultado sea un pensamiento autónomo lo que se conoce como pensar por sí mismo.

## **6. Recomendaciones**

El realizar una investigación que une la filosofía con el bilingüismo sinérgicamente trae consigo ciertas implicaciones. Por consiguiente, en este capítulo se detallará lo que implicó para las maestras investigadoras realizar este estudio interdisciplinar tanto a nivel pedagógico como de investigación y sus respectivas recomendaciones.

### **6.1. Recomendaciones Pedagógicas**

Para empezar, es fundamental que se informe a las maestras de educación inicial y a los padres de familia o cuidadores de los niños que hacen parte de la experiencia sobre el proceso que se va a llevar a cabo y su rol, a manera que puedan tomar nota de las particularidades que evidencien en el comportamiento de sus hijos durante la implementación del proyecto de investigación.

Igualmente, es menester mencionar que para las maestras investigadoras llevar a cabo esta experiencia pedagógica con un grupo del cual no estaban a cargo fue un desafío, ya que no se tenía manejo previo del aula. Por consiguiente, el apoyo de las maestras infantiles encargadas del grupo fue crucial para el desarrollo de este estudio en cuanto al manejo de la disciplina, puesto que, en casos de comportamientos atípicos de los niños, ellas estuvieron siempre dispuestas a brindar apoyo y consejos sobre la manera en la que se debía actuar en esos casos.

Además de lo anterior, es necesario reconocer la importancia que tiene para cualquier proyecto de investigación poseer un amplio número de referentes sobre rejillas de valoración similares a las implementadas para una experiencia pedagógica, aspecto que no sucedió en este caso, porque se encontró poca información sobre las maneras de valorar en la educación inicial-preescolar, los programas de Filosofía para Niños y el desarrollo de la oralidad en lengua inglesa de manera cuantitativa.

Ahora bien, partiendo del concepto de que los niños son sujetos de derecho, es fundamental que se respeten los tiempos de la infancia. Consecuentemente, el MEN (2016c) sugiere que en la primera infancia se realice un aprestamiento para la escucha y la conversación en lengua inglesa. En primero y segundo formalmente se desarrollan estas

habilidades y se comienza un proceso de prelectura. Ya en tercero se fomentan las habilidades de escucha, conversación, lectura y se empieza a fundamentar la preescritura. Es decir que las habilidades se desarrollan paulatinamente y se pospone el proceso de alfabetización en inglés a medida que los niños van avanzando en su básica primaria. Esto para evitar que el proceso de lecto-escritura atropelle la infancia reduciendo el tiempo para el arte, el juego, la exploración del medio y la narración de cuentos.

Asimismo, dado que el cuento el Patito Feo fue utilizado como portal para entrar al mundo de la infancia, a ese tiempo aión, atemporal y lleno de magia y fantasía, que enmarca la experiencia con el fin de lograr que los niños se sintieran identificados con los personajes del cuento y aprendieran a afrontar los prejuicios de la fealdad a través de la narrativa, se hizo necesario contextualizar el cuento al entorno de los niños y a su cotidianidad; es así como nació la versión “the Ugly Duckling de las Colonias”.

Seducir la imaginación, el asombro y el interés a través de la narración de un cuento, permite captar la atención de los niños, principalmente durante sus primeros años, edades en las que la concentración es limitada, aspecto que dentro de la Comunidad de Especulación resultó ser un aspecto difícil de manejar, puesto que era un espacio que requería mucho silencio, quietud y atención para poder escuchar al otro. Es pertinente resaltar, en cuanto al componente filosófico, que si bien es viable comenzar desde los primeros años a fomentar las habilidades de pensamiento, los niños en este tipo de experiencias pedagógicas logran afianzar más el arte del filosofar a partir de los 6 años de edad, etapa en la que el lenguaje está más estructurado y claro, y por ende se logra establecer una comunicación verbal más asertiva y coherente.

Realizar un diagnóstico eficaz de las habilidades del pensamiento que los niños poseen, permitió trazar el camino de la investigación de una manera más eficaz, puesto que se tuvo claro qué destrezas ya posee el niño, cuales no y aquellas en las que se debe hacer mayor énfasis. Por ejemplo, gracias al diagnóstico inicial de la experiencia pedagógica se pudo identificar que en la habilidad de traducción no era necesaria ser desarrollada dentro de la Comunidad de Especulación, ya que todos los participantes la poseían. Dicho dato

permitió a las maestras investigadoras optimizar el tiempo en aquellas habilidades que los niños no tenían desarrolladas ni en un 5%.

Es menester hacer hincapié en el tiempo necesario para un amplio desarrollo de todas las habilidades del pensamiento y del lenguaje oral, porque las 14 intervenciones empeladas en este proyecto de investigación fueron pocas para apropiar todo el vocabulario trabajado y ahondar en destrezas que no alcanzaron a ser desarrolladas por la limitante del tiempo. Por ello, tanto un proceso bilingüe como las intervenciones de una Comunidad de Especulación y/o Investigación deben ser llevadas a cabo todos los días del año, para que los participantes tengan la posibilidad de interiorizar y aprehender las destrezas desarrolladas durante tiempo escolar.

Por otra parte, al momento de exponer los niños a un proceso bilingüe es esencial que la maestra bilingüe les provea un lenguaje de entrada comprensible. La maestra debe ajustar su repertorio lingüístico al nivel de lengua de los niños. Sin embargo, el nivel no debe de ser ni tan bajo que no les permita avanzar, ni tan alto que no esté al alcance de la comprensión de los niños ni siquiera con ayudas como gestualización, imágenes u otros recursos.

Ahora bien, luego de terminar el proceso de valoración se concuerda con las recomendaciones de Guddemi y Case (2004) y de la NAEYC (2005) sobre la importancia de que los niños estén familiarizados con el administrador de la prueba valorativa bilingüe. Si bien antes de la aplicación de la rejilla bilingüe se realizó una observación preliminar, fue durante las tres intervenciones, restantes de la fase de indagación, donde se llevó a cabo las valoraciones diagnósticas. Aleatoriamente al pretest bilingüe, en el cual se valoró a cada niño uno a la vez, se obtuvieron datos del estado de los niños en cuanto a sus habilidades de pensamiento filosófico. Es menester resaltar que en la primera media hora de las dos horas que duraron las tres sesiones posterior a la observación, se propusieron actividades rompehielo antes de comenzar, a uno a uno, a llamar niños para la valoración bilingüe. No obstante, algunos niños se mostraron un poco nerviosos durante la aplicación. Por lo tanto, se recomienda que primero se realice la prueba en español y en otra intervención se lleve a

cabo en inglés para evitar que los niños se fatiguen. Y en el caso de que la maestra bilingüe no sea la maestra de grupo, se sugiere que sea la directora de grupo quien aplique la rejilla para valorar la comprensión y expresión oral en español y en otra intervención la maestra bilingüe la rejilla en inglés y así los niños cómodamente se familiarizan más con la valoración, no se saturan con tantas ordenes e interrogantes, y así se asegura un verdadero desempeño durante la prueba.

Del mismo modo, se recomienda que exista un buen lapso entre la valoración inicial y la final a manera de dar tiempo a los niños para interiorizar lo adquirido y así incrementar el impacto.

## **6.2. Recomendaciones Investigativas**

Es necesario resaltar la importancia de diseñar y diligenciar con antelación los permisos correspondientes para el ingreso a la institución de primera infancia donde se espera implementar, ya que el trámite suele ser tedioso y más si es un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) de Bienestar Familiar. Igualmente, se debe de contar con un tiempo prudencial para el diseño, pilotaje y la aprobación del panel de expertos de las rejillas valorativas antes de la intervención.

Finalmente, intentar tomar datos de grupos focales con niños de esta edad no son recomendables, puesto que aún carecen de las habilidades del pensamiento necesarias para participar de estos exitosamente, lo cual dificulta la realización de la investigación. Es por ello que se recomienda hacer la evaluación en varias sesiones para reducir el impacto del cansancio o el desinterés en los niños.

## 7. Limitaciones del Estudio

A pesar de que tanto la maestra bilingüe y la filósofica contaban con experiencia investigativa al momento de embarcarse en este proyecto investigativo, encontraron las siguientes limitantes durante el curso de este estudio interdisciplinar.

Como ya se mencionó, obtener acceso a intervenir en un Centro de Desarrollo Infantil del ICBF toma tiempo, debido a que en la institución existe un protocolo y conducto regular a seguir, y esto altera el cronograma de la investigación.

Igualmente, luego del análisis de la literatura realizado en cuanto al desarrollo de los niños y sus particularidades, y con el fin de asegurar mayor impacto partiendo de ciertas habilidades, tales como un lenguaje más estructurado y coherente, en el diseño de la metodología se decidió intervenir la población perteneciente al grado jardín, con niños mayores a 4 años y medio. Más específicamente, que estuvieran en vísperas a cumplir sus 5 años de edad hasta los 5 años 11 meses 29 días. Del mismo modo también se buscó generar impacto en una población vulnerable a manera de poder contribuir con la tarea de diseñar sociedad. Así pues, encontrar una institución con los participantes idóneos en cuanto a la edad y la condición social de los niños fue una tarea quimérica teniendo en cuenta el limitante del tiempo. No obstante, si bien se logró intervenir a una infancia vulnerable, la mayoría de los niños de dicha institución eran más pequeños de lo esperado, el menor de los participantes tenía 3 años y 11 meses de edad.

El limitado estado del arte de la educación inicial – preescolar en cuanto a la valoración cuantitativa, al bilingüismo y al filosofar representó todo un reto en la tarea de hacer converger ambas ciencias. Del mismo modo, dada la índole interdisciplinar de esta investigación, fue necesario el recibir asesorías de varios maestros en los diferentes campos abordados, ya que el pretender encontrar un erudito que posea experiencia en ambas ciencias y comprenda el sentido de la educación inicial, la valoración cuantitativa y diseño de rejillas resulta ser una utopía. No obstante, se contó con una gran directora de tesis que aceptó orientarnos durante esta odisea investigativa.



Otro factor que limitó el avance en el desarrollo tanto de la lengua inglesa como en las habilidades del pensamiento en algunos niños y niñas fue su inasistencia a diferentes intervenciones de la experiencia pedagógica.

Finalmente, como ya se comentó antes, debido a la particularidad de esta investigación, no se encontró proyecto de investigación, como estado del arte, en el que hayan vinculado el bilingüismo con el arte del filosofar como modelo a seguir.

### Referencias

- Aikens, N., Atkins-Burnett, S., & Bandel, E. (2012). *Research brief #10. Psychometric properties of dual language learners' assessments: A review of the research*. The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, Center for Early Care and Education Research – Dual Language Learners.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia: Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo Editora. S.A.
- Allen, M. (2014). *Using rubrics to grade, assess, and improve student learning*. Strengthening Our Roots: Quality, Opportunity and Success Professional Development Day. Miami-Dade College.
- Alzate, M. V., Deslauriers, J. P. y Gómez, M. Á. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado. Investigación, escritura y publicación*. Ecoe Ediciones.
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a Los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 198-211.
- Andersen, H. C. (1843; 2016). El patito feo. MEN y MinCultura.
- Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). Experience Based Learning. In G. Foley (Ed.), *Understanding adult education and training* (2nd ed., pp. 225-239). Allen & Unwin.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arias, E., Atehortúa, Y., Chacón, Y., Giraldo, J., Tamayo, L., Vélez, D. y Vidal, M. (2015). *Propuesta metodológica para la primera infancia bilingüe en un centro de desarrollo infantil* [propuesta piloto, Universidad Tecnológica de Pereira].  
[http://www.researchgate.net/profile/Enrique\\_Arias\\_Castano/publication/309112966\\_PROPUESTA\\_METODOLOGICA\\_PARA\\_LA\\_PRIMERA\\_INFANCIA\\_BILINGUE\\_EN\\_UN\\_CENTRO\\_DE\\_DESARROLLO\\_INFANTIL/links/57ffa2ed08ae6fc7fc64f67a/PROPUESTA-METODOLOGICA-PARA-LA-PRIMERA-INFANCIA-BILINGUE-EN-UN-CENTRO-DE-DESARROLLO-INFANTIL](http://www.researchgate.net/profile/Enrique_Arias_Castano/publication/309112966_PROPUESTA_METODOLOGICA_PARA_LA_PRIMERA_INFANCIA_BILINGUE_EN_UN_CENTRO_DE_DESARROLLO_INFANTIL/links/57ffa2ed08ae6fc7fc64f67a/PROPUESTA-METODOLOGICA-PARA-LA-PRIMERA-INFANCIA-BILINGUE-EN-UN-CENTRO-DE-DESARROLLO-INFANTIL)

- Arias, E. (2017). *Translingüismo y aprendizaje integrado de lengua y contenido como modelo de educación bilingüe dinámica* [disertación doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional UTP. <http://hdl.handle.net/11059/8433>
- Arias, C. J., Carreño, G. A. y Mariño, L. A. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237-262.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters Ltd.
- \_\_\_\_\_ (2014). *Parents' and teachers' guide to bilingualism* (4th ed.). Multilingual Matters Ltd.
- Bailey, A. L, Heritage, M., & Butler, F. A. (2014). Developmental considerations and curricular contexts in the assessment of young language learners. In A. J. Kunnan (Eds.), *The Companion to Language Assessment* (1st ed., pp. 1-17). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla079>
- Bailey, A. L. (2017). Assessing the language of young learners. In: E. Shohamy, I. Or, & S. May (Eds.), *Language testing and assessment. Encyclopedia of language and education* (3rd ed.). Springer International Publishing.
- Baoan, W. (2008). Application of popular English songs in EFL classroom teaching. *Humanising Language Teaching*, 10(3). <http://old.hltmag.co.uk/jun08/less03.htm>
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: a critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 699–714. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.003>
- Barrueco, S., Lopez, M., Ong, C., & Lozano, P. (2012). *Assessing Spanish-English bilingual preschoolers: A guide to best approaches and measures*. Brookes.
- Beres, A. M. (2015). *Translanguaging as a strategy to boost human learning: An event-related potential (ERP) investigation* [doctoral dissertation, Bangor University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/228918639.pdf>

Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 461–468.

\_\_\_\_\_ (2015). Bilingualism and the development of executive function: The role of attention. *Child Development Perspectives*, 9(2), 117-121.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89–129. <https://doi.org/10.1177/1529100610387084>

Bialystok E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Science*, 16(4), 240-250.

Bloom, B. S. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación* (3ª ed.). Marfil.

Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. Guilford Press.

Brownell, R. (2001). *Expressive one-word picture vocabulary test-Spanish bilingual edition*. Harcourt Assessment, Inc.

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Morata.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters Ltd.

Castellanos, G. M. (2016). *Impacto en una estrategia pedagógica basada en TIC en el desarrollo de la competencia léxica del idioma inglés, como lengua extranjera, en los niños y niñas del grado 01 de transición del colegio Unión Europea JT, durante el segundo trimestre del 2015* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN.  
<http://bdigital.unal.edu.co/54764/1/ginamarcelacastellanos.2016.pdf>

Castro, D. C. (2014). The development and early care and education of dual language learners: Examining the state of knowledge. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 693–698. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.003>

Celic, C., & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. Graduate Center, The City University of New York.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual

education. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism - Encyclopedia of language and education* (pp. 309-321). Springer International Publishing.

Colombia, Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (2014).

*Estrategia de atención integral a la primera infancia - Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Imprenta Nacional.

Colombia, Código Civil Colombiano. (n.d.). Artículo 288, 315 por los cuales se establece la patria potestad. Congreso de la República de Colombia.

Colombia, Congreso de la República. (1974). *Ley 27 del 20 de diciembre de 1974 por la cual se expide por la cual se dictan normas sobre la creación y sostenimiento de centros de atención integral al pre-escolar, para los hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados*. Congreso de la República de Colombia.

\_\_\_\_\_ (1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. Congreso de la República de Colombia.

\_\_\_\_\_ (2006). *Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006 por la cual se expide el código de infancia y adolescencia*. Congreso de la República de Colombia.

\_\_\_\_\_ (2012). *Ley 1581 de octubre de 2012 por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Congreso de la República de Colombia.

\_\_\_\_\_ (2013). *Decreto 1377 del 26 de junio de 2013 por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Congreso de la República de Colombia.

\_\_\_\_\_ (2015). *Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015 por la cual se Reglamenta la cátedra de la paz*. Congreso de la República de Colombia.

\_\_\_\_\_ (2016). *Ley 1804 del 2 de agosto de 2016 por la cual se estableció la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a*

*Siempre*. Congreso de la República de Colombia.

Colombia, ICBF. (2016). *Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil – revisada – EVCDI – R*. Colombia.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2007). Política pública “Colombia por la Primera infancia” - *Documento CONPES Social 109*. Colombia.

\_\_\_\_\_ (2010). *Documento, N° 14. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Colombia.

\_\_\_\_\_ (2011). Plan Nacional de lectura y escritura. Colombia.

\_\_\_\_\_ (2014a). *Documento, N° 20. Sentido de la educación inicial. Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia.

\_\_\_\_\_ (2014b). *Documento, N° 21. El arte en la educación inicial. Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia.

\_\_\_\_\_ (2014c). *Documento, N° 22. El juego en la educación inicial. Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia.

\_\_\_\_\_ (2014d). *Documento, N° 23. La literatura en la educación inicial. Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia.

\_\_\_\_\_ (2014e). *Documento, N° 24. La exploración del medio en la educación inicial. Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia.

\_\_\_\_\_ (2014f). *Documento, N° 25. Seguimiento al desarrollo de las niñas y los niños en la educación inicial. Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia.

\_\_\_\_\_ (2015). *Colombia Bilingüe 2014-2018*. Colombia.

\_\_\_\_\_ (2016a). *Derechos básicos de aprendizaje de inglés: Grados*

*transición a 5° de primaria. Colombia.*

\_\_\_\_\_ (2016b). *Guía práctica para la implementación del currículo sugerido de inglés. Colombia.*

\_\_\_\_\_ (2016c). *Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria. Colombia.*

\_\_\_\_\_ (2016d). *Orientaciones y principios pedagógicos - Currículo sugerido de inglés - Grados transición a 5° de primaria - Cartilla para docentes - inglés para la diversidad y la equidad. Colombia.*

\_\_\_\_\_ (2016e). *Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y secretarías de educación - grados transición a 5° de primaria - inglés para la diversidad y la equidad. Colombia.*

\_\_\_\_\_ (2017a). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral - Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Colombia.*

\_\_\_\_\_ (28 de febrero de 2017b). *DBA y currículo transición y primaria.*

Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/94013>

Colombia, Ministerio de Salud. (2016). Actualización y ajuste de la escala abreviada de desarrollo como un instrumento de apoyo – *EAD* – 3. Colombia.

Coral, A. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, 59, 1-12.

Cumming, B. (2012). Implementing a successful bilingual education program in Japan: support for minority languages and the present climate of bilingual education. *The Journal of the Faculty of Foreign Studies*, 44, 77–101.

Camps, V. (2000). *Los valores de la educación*. Anaya.

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.

- \_\_\_\_\_ (1978). The cognitive development of children in immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 855-883.
- \_\_\_\_\_ (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.  
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- \_\_\_\_\_ (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175-187.
- \_\_\_\_\_ (1981a). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15-20.
- \_\_\_\_\_ (1981b). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. California State Department of Education.
- \_\_\_\_\_ (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Vol. 23). Multilingual Matters Ltd.
- Correa, J. E. (1982). El cuento narrado como objeto transicional activado. *Terapia Familiar*, 5(9), 147-162.
- Crosby R., & Prescod R. (2009). Effects of bilingualism on cognitive abilities. *The Annals of Gifu Shotoku Gakuen University Faculty of Foreign Languages*, 48, 15-21.
- De Puig, I. y Sático, A. (2008). *Jugar a pensar*: Recurso para aprender a pensar en educación inicial (4 a 5 años). OctaEdro.
- \_\_\_\_\_ (2010). Jugar a pensar con niños y niñas: ¿por qué?, ¿para qué? y otras preguntas más. *Crearmundos*, (8), 6-12.
- De Puig, I. (2011). La infancia recupera la palabra: los derechos de las niñas y los niños. *Crearmundos*, (9), 27-32.
- De la Garza, M. (Ed.). (2000). Filosofía para niños, discusiones y propuestas. Editorial Novedades Educativas.



- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Downie, N. M., y Heath, R. W. (1973). *Métodos estadísticos aplicados*. Harla.
- Durango, D. C., & González, C. I. (2017). Implementation of songs and stories in an early sequential bilingual model during the early years. In M. L. Cárdenas & N. M. Basurto Santos (Eds.), *Investigación-research-recherche en langues étrangères y lingüística aplicada* (pp. 303-329). Universidad Nacional de Colombia.
- Durango, D. C., González, C. I., & Arias, E. D. (2018). Implementation of audiovisual material in an early sequential bilingual model during the early years. *GiST Education and Learning Research Journal*, (16), 76-99.  
<https://doi.org/10.26817/16925777.426>
- Ekbatani, G. (2011). *Measurement and evaluation in post-secondary ESL*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Enesco, I., Guerrero, S., Solbes, I., Lago, O. y Rodríguez, P. (2009). El prejuicio étnico-racial. Una revisión de estudios evolutivos en España con niños y preadolescentes españoles y extranjeros. *Cultura y Educación*, 21(4), 497-515.
- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism enriches the poor: Enhanced cognitive control in low-income minority children. *Psychological Science*, 23(11), 1364-1371.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach*. National Institute for Early Education Research.
- Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Fairbairn, S., & Jones-Vo, S. (2010). *Differentiating instruction and assessment for English language learners: A guide for K-12 teachers*. Caslon.
- Figuerola, C., Osorio, E. J y Pinto, R. M. (2018). *Estrategias Lúdicas para la enseñanza del*

- Inglés en niños del nivel de transición del colegio Horacio Muñoz de Medellín, año 2018* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Adventista]. Repositorio UNAC. <http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/909/PROYECTO%20DE%20GRADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flaborea, R. y Navío, A. (2016). Las políticas públicas nacionales de Colombia para la formación de educadores infantiles. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(19), 216-229. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.11>
- Fisher, R. (2018). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula* (2ª ed.). Ediciones Morata. L. S.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aproximaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- García, J. (2011). *Cómo la propuesta de filosofía para niños incide en el diálogo filosófico de los niños y niñas del grado cuarto de la I.E Augusto Zuluaga Patiño* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional UTP. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2623/370152G216.pdf;jsessionid=8515A4AEEA020A0F78B1E95C6F41E11D?sequence=1>
- García, O., Makar, C., Starcevic, M., & Terry, A. (2011). The translanguaging of Latino kindergartners. In K. Potowski & J. Rothman (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies* (pp. 33-55). John Benjamins.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student*. Caslon Publishing.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. In: O. García, A. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education, encyclopedia of language and education* (pp. 117-130). Springer International Publishing.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Editorial Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (Ed.). (2000). *Filosofía para niños, discusiones y propuestas*.

Editorial Novedades Educativas.

Gil-Ramírez, H. y Guilleumas-García, R. M. (2019). *Análisis de datos cuantitativos con Excel 2016*. Editorial UTP.

Gillanders, C., Castro, D. C., & Franco, X. (2014). Learning words for life: Promoting vocabulary in dual language learners. *The Reading Teacher*, 68(3), 213-221.

Gómez, M. y Patiño, L. (1987). *Didáctica de la literatura infantil*. Uniquindio.

González, C. I., Arias, E., Durango, D. C., Garzón, J. S., & Rodríguez, A. I. (2018). *An early sequential bilingual methodology for three to five-year-old children from public early childhood development centers*. Editorial UTP.

Guddemi, M., & Case, B. J. (2004). *Assessing young children* (Assessment Report). Pearson Education.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.

Guzman-Orth, D., Lopez, A. A., & Tolentino, F. (2017). A framework for the dual language assessment of young dual language learners in the United States. Research Report. *Educational Testing Services Research Report Series - ETS RR-17-37*.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1168394>

Hakuta, K., Butler, Y. G., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute.

Halliwell, S. (1993). *Teaching English in the primary classroom*. Longman.

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF - Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Hegel, G. (1996). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.

Hernández, Z. (2017). *Importancia de la Filosofía para Niños en el desarrollo de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso en la edad preescolar* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio institucional UNAD.  
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/17510>

Hellman, A. B. (2011). *A quick guide to assessment with P-12 English language learners*. TESOL. <https://mssu.academia.edu/AndreaHellman/Papers>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Hopkins, K., Hopkins, B. y Glass, G. (1997). *Estadística para las ciencias sociales y del comportamiento*. Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Hume, D. (1986). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Alianza.
- ICFES Mejor Saber. (2019). *Programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA)*. <https://www.icfes.gov.co/programa-para-la-evaluacion-internacional-de-estudiantes-pisa>
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. <http://www.philosophia.cl/Biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>
- \_\_\_\_\_ (1998). *Crítica de la razón pura*. Alfaguara.
- Kohan, W. (2006). *Infancia y Filosofía*. Editorial Progreso.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal.
- Kohan, W. O., & Waksman, V. (1999). *Filosofía para crianças. Na prática escolar* (Vol. 2). Vozes.
- Kohonen, V. (2001). Towards experiential foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education* (pp. 8-60). Pearson Education.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lara, N. (2015). *Filosofía para niños como estrategia para el desarrollo de habilidades filosóficas que contribuyan a la formación de ciudadanos democráticos en el colegio distrital de Kennedy* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN.
- <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3268/TE-18159.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lasagabaster, D., & García, O. (2014). Translanguaging towards a dynamic model of bilingualism at school-Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Culture and Education*, 1-8.
- Larrosa, J. (Ed.). (2000). *Filosofía para niños, discusiones y propuestas*. Editorial Novedades Educativas.
- Law, J., Charlton, J., & Asmussen, K. (2017). *Language as a child wellbeing indicator*. Early Intervention Foundation.
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235.
- Li, W., & García, O. (2017). From researching translanguaging to translanguaging research. In K. King, L. Yi-Ju, & S. May (Eds). *Research Methods* (Vol. 10). *Encyclopedia of Language and Education*. Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02329-8\\_16-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02329-8_16-1).
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- \_\_\_\_\_ (Ed.). (2000). *Filosofía para Niños, discusiones y propuestas*. Editorial Novedades Educativas.
- Locke, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Síntesis.
- Merino, C. (2006). *Filosofía para Niños en el desarrollo personal y social en el preescolar* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito].
- Market, O. (1981). La gran lección de Kant sobre la naturaleza del filosofar. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 2, 13-30. <http://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/view/ASHF8181110013A/5174>
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge University Press.
- Mejía, L. (2013). *La filosofía para niños (FPN) como propuesta para promover el desarrollo de competencias científicas y comunicativas con la mediación de TIC. Caso:*

- estudiantes de séptimo grado una Institución educativa oficial de Bucaramanga*  
[Tesis de pregrado]. Santander, Universidad Industrial de Santander.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*.  
Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*  
(2nd ed.). Jossey-Bass.
- Motlagh, Z. L., Jalilvand K. L. y Silbert, N. H. (2018). Bilingualism leads to greater auditory  
capacity. *International Journal of Audiology*, 57(11), 831-837.
- NAEYC. (2005). *La evaluación y la clasificación de los niños que aprenden el inglés*.  
Suplemento a la declaración de posición en conjunto sobre los currículos para  
niños pequeños, las evaluaciones preescolares y las evaluaciones de programas.  
<https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ELLSpanishWWS%20%281%29.pdf>
- NAEYC., & NAECS/SDE. (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program  
evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth  
through age 8*. Joint Position Statement. NAEYC. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2009). *Where we stand: NAEYC and NAECS/SDE on curriculum,  
assessment and program evaluation*. NAEYC. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/StandCurrAss.pdf>
- Narodowski, M. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas  
infancias y adolescencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 101-114.
- Nguyen, M. T. (2017). Bilingual education helps to improve the intelligence of children  
Bilingual Education Helps to Improve the Intelligence of Children. *World Journal of  
English Language*, 7(4), 11-17.
- NYC Department of Education. (2020). *Enroll grade by grade*. <https://www.schools.nyc.gov/>

enrollment/enroll-grade-by-grade

- Ocampo, G. J., Olaya, K. A. y Wandurraga, S. V. (2017). *Colombia ¿Bilingüe?: Una meta trazada pero no alcanzada* [Tesis de pregrado, Universidad de la Salle]. Repositorio Institucional – Ciencia Unisalle.  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/223?utm\\_source=ciencia.lasalle.edu.co%2Flic\\_lenguas%2F223&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/223?utm_source=ciencia.lasalle.edu.co%2Flic_lenguas%2F223&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)
- OMS. (1993). *Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir*. Organización Mundial de la Salud. [http://Centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0148/Ense%C3%B1anza\\_en\\_los\\_colegios\\_de\\_las\\_habilidades\\_para\\_la\\_vida.pdf](http://Centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0148/Ense%C3%B1anza_en_los_colegios_de_las_habilidades_para_la_vida.pdf)
- Pachón, D. (2018, 17 de diciembre). Los niños y la filosofía. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/cultura/los-ninos-y-la-filosofia-articulo-829655>
- Palviainen, A., Protassova, E., Mard-Miettinen, K., & Schwartz, M. (2016). Two languages in the air: a cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2nd ed.). Brookes.
- Piaget, J. (1969). *Biología y Conocimiento*. (3ª ed.). Siglo XXI.
- Pineda, D. A. (1992). Filosofía para niños: un nuevo reto en la educación del pensar. *Revista Educación y cultura*. Colombia.
- Pineda, P. (2010). *Caracterización: una mirada enriquecida de los niños – Guía para agentes educativas(os) para facilitar el proceso de observación y análisis del desempeño de niños de tres a ocho años*. Grupo Lenguaje, Cognición y Educación - Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Psicología, Cognición y Cultura Universidad del Valle.
- Platón. (1871). Teeteto. Losada.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Apología de Sócrates*. Alambra.
- Portolés, L., & Martí, O. (2017). Translanguaging as a teaching resource in early language

- learning of English as an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 61-77.
- Quiceno, H. (2015). La educación inicial como cultura pedagógica. *Anuario Colombiano de Educación y Pedagogía*, 1, 1-18.
- \_\_\_\_\_ (2016). Experiencia, infancia y cultura. *Infancias Imágenes*, 12(2), 1-9.
- Rodríguez, A. (2016). Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 15(1), 349-360.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.cvrn>
- Rosero, A. L. y Mieles, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, 66, 205-224.
- Real Academia Española. (2014). Bilingüismo. En diccionario de la lengua española (23ª ed.). <https://dle.rae.es/biling%C3%BCismo>
- \_\_\_\_\_ (2014). Especular. En diccionario de la lengua española (23ª ed.).  
<https://dle.rae.es/especular?m=form>
- \_\_\_\_\_ (2014). Imaginar. En diccionario de la lengua española (23ª ed.).  
<https://dle.rae.es/imaginar?m=form>
- \_\_\_\_\_ (2014). Indagar. En diccionario de la lengua española (23ª ed.).  
<http://dle.rae.es/?id=LLj8FxH>
- Reid, B., & Stevenson, R. (2013). Count to 10 - Counting song for kids [canción]. En Pancake Manor Music for Kids.
- Reina, E. A. (2010). The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL classes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 1(15), 121-138.
- Robertson, K. (s.f.). No child left behind and the assessment of English language learners. *Colorín Colorado*. <https://www.colorincolorado.org/article/no-child-left-behind-and-assessment-english-language-learners>
- Rogers, C. y Freiberg, J. H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.



- Rousseau, J. J. (2006). *Emilio o de la educación*. (Gráficas Modernas, Trad.). Bogotá, D.C., Colombia. (Obra original publicada 1762)
- Sátiro, A. (2010). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Progreso.
- \_\_\_\_\_ (2012). La comunidad de investigación como cuna de la ciudadanía creativa. *Crearmundos*, 2(10), 34-42.
- Schwartz, M., & Asli, A. (2014). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic-Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 38, 22-32.
- Schwartz, M., & Palviainen, A (2016). Twenty-first-century preschool bilingual education: facing advantages and challenges in cross-cultural contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1184616>
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Macmillan Publishers.
- Sharp, A (1996). *El hospital de muñecos*. Selafín.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67-81.
- Solis, M., Herrera, I., Prosser, L. (2009). Filosofía y desarrollo de habilidades de razonamiento, autoestima y percepción de niños y niñas: *Revista Investigaciones en Educación*, 9(2), 113-127.  
<http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/988>
- Slentz, K. L., Early, D. M., & McKenna, M. (2008). *A guide to assessment in early childhood: Infancy to age eight*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.
- Sparks, R., Patton, J. Ganschow, L., Humbach, N., & Javorsky, J. (2006). Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 129-160.
- Stokoe, P., y Harf, R. (1987). *La expresión corporal en el jardín de los infantes*. Paidós Ibérica.
- Suárez, M., Mariño L. y Espinel, O. (2017). Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí. En O. Pulido & O. Espinel (Eds.), *Pensar de otro modo herramientas filosóficas*

- para investigar en educación* (pp. 155-180). Editorial UPTC.
- Suchankova, H. (2013). Developing intercultural competences during the language tuition. *Procedia, Social and Behavioural Sciences*, 1439-1443.
- Torres, R. (2012). *La clase de filosofía en preescolar*. [Estudio de caso, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey]. Repositorio institucional Tecnológico de Monterrey. <http://repositorio.tec.mx/handle/11285/578106>
- Truscott de Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.
- \_\_\_\_\_ (2016). Bilingüismo en Colombia: Retos que enfrentan los profesores - Bilingualism in Colombia: Challenges for teachers. *Ruta Maestra*, 16, 36-42.
- UNESCO. (1989). *Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989 por la cual fue adoptada la convención internacional sobre los derechos del niño*. (CIDN). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- \_\_\_\_\_ (1994). *La tolerancia: umbral de la paz, guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*. [https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_c52607c6-6606-458d-b57e-8dedd8ccd205?\\_from=1&to=39](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_c52607c6-6606-458d-b57e-8dedd8ccd205?_from=1&to=39)
- \_\_\_\_\_ (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. <http://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofia-en-colombia.pdf>
- Vargas Cordero, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44015082010>
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. In G. Noblit & L. Moll (Eds.),

*Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.

Vaca, J. y Varela, M. (2008). *Motricidad y aprendizaje*. Graó.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

WIDA Consortium. (2011). *Alternate access for ELLs™ grade PreK-K cluster – Alternate model performance indicators & alternate assessment activities*. Board of Regents of the University of Wisconsin System.

\_\_\_\_\_ (2012). *The English language learner can do booklet, grades Prekindergarten-Kindergarten – Includes: performance definitions, can do descriptors*. Board of Regents of the University of Wisconsin System.

\_\_\_\_\_ (2015). *Los estándares del desarrollo del lenguaje temprano del español de WIDA - De los 2.5 a los 5.5 años*. Board of Regents of the University of Wisconsin System.

\_\_\_\_\_ (2016a). *Can do descriptors - Early years*. Board of Regents of the University of Wisconsin System.

\_\_\_\_\_ (2016b). *Los descriptores podemos - Educación temprana*. Board of Regents of the University of Wisconsin System.

Wuth, C. (2007-2017). *Chile crece contigo*. <http://www.crececontigo.gob.cl/columna/contagiar-la-lectura-desde-la-primera-infancia/>

Yang, H., & Yang, S. (2015). Are all interferences bad? Bilingual advantages in working memory are modulated by varying demands for controlled processing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 184-196. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000632>

Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Omega Alfa <http://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>

**Anexo A**

## Permiso de Implementación



Pereira 23 de febrero de 2018.

Señores:  
Centro de Primera Infancia Re+Creo  
Fundación CriSol  
Pereira, Risaralda.

Asunto: Solicitud de implementación de un Proyecto de Investigación de la Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Cordial saludo,

Por medio del presente y de manera atenta se solicita el consentimiento y autorización por parte de las directivas del Centro de Primera Infancia Re+Creo de la Fundación CriSol para la implementación del proyecto de Investigación: “Por una Educación Inicial Bilingüe y Filosófica para Desarrollar el Pensamiento desde la Primera Infancia.” de las estudiantes de la Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira: Diana Carolina Durango Isaza Identificada con C.C xx.xxx.xxx y Paola Andrea Hincapié Rincón Identificada con C.C x.xxx.xxx.xxx. El objetivo de este proyecto es hacer uso de la pedagogía del translingüismo para establecer un ambiente bilingüe en el cual por medio de la narración de un cuento que integre la perspectiva filosófica se puedan fortalecer la adquisición de la lengua inglesa y por medio de actividades previas y posteriores a la narración del cuento se ejerciten las habilidades de alto orden cognitivo de los niños y niñas que los lleve a filosofar; es decir, a especular imaginando situaciones, buscando alternativas, anticipando consecuencias, planteando ejemplos, presentando definiciones, comparando y contrastando, brindando razones, infiriendo, estableciendo criterios, reflexionando, cuestionando, y argumentando. El particular interés por la Fundación CriSol se debe al interés y compromiso que ustedes como institución le han prestado al fomento y desarrollo del inglés como lengua extranjera en los niños y niñas. Esto resulta en un buen punto de partida, ya que ellos ya han sido expuestos a la lengua inglesa y por ende resulta idóneo para la recolección de datos e información que serán de utilidad para llevar a feliz término la culminación del proyecto de investigación.

Asimismo, es esencial mencionar que debido a que este estudio interdisciplinar es una investigación acción, se hace imperativo emplear como instrumento de recolección de datos

el recuerdo estimulado y así fortalecer las implementaciones futuras; por ende, es necesario grabar las intervenciones para poder observar y reflexionar lo acontecido para poder mejorar la propuesta. Consecuentemente, se solicita poder citar a los padres de familia para poder explicarles el proceso y recolectar los permisos pertinentes.

Es menester aclarar que se garantizarán los debidos lineamientos éticos y cada uno de los hallazgos y el material audiovisual recolectado en las intervenciones estarán dispuestos al momento de ser requerido por ustedes y gozarán de privacidad y exclusividad investigativa y académica, pues no serán utilizados para ningún otro fin.

Cordialmente;

Diana Carolina Durango Isaza  
C.C xx.xxx.xxx de Bogotá  
Maestría en Infancia  
Docente Investigadora Bilingüe  
Universidad Tecnológica de Pereira

Paola Andrea Hincapié Rincón  
C.C x.xxx.xxx.xxx de Pereira  
Maestría en Infancia  
Docente Investigadora Filosófica  
Universidad Tecnológica de Pereira



---

Reacreditada como Institución de Alta Calidad por el Ministerio de Educación Nacional 2013 - 2021  
- Certificada en Gestión de Calidad ISO de Calidad ISO 9001:2008 -  
Gestión Pública NTC GP 1000:2009/ NIIT: 891.480.035 - 9  
/ Conmutador: (57) (6) 313 7300 / Fax: 321 3206  
/www.utp.edu.co / Pereira (Risaralda) Colombia

**Anexo B**

Formato de Autorización de Uso de Imagen Sobre Fotografías y Fijaciones Audiovisuales (Videos) para Fines Académico-Pedagógicos

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE  
IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS Y FIJACIONES  
AUDIOVISUALES (VIDEOS) PARA FINES  
ACADEMICO-PEDAGOGICOS



Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el código civil colombiano en sus artículos 288, 315 y la ley de infancia y adolescencia, **las maestras - investigadoras Diana Carolina Durango Isaza con cédula de ciudadanía No: \*\*\*\*\* y Paola Andrea Hincapié Rincón con cédula de ciudadanía No: \*\*\*\*\*** responsables de la recolección y tratamiento de imagen ilimitado solicitamos autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente en calidad de titular, en representación legal y obrando dentro de los presupuestos legales del (la) niño(a) \_\_\_\_\_, identificado(a) con registro civil No: \_\_\_\_\_, quien se encuentra vinculado al grado jardín del Centro de Primera Infancia Re+Creo de la Fundación CriSol en Pereira para que:

1. Se le capten imágenes personales (total o parcialmente), tomen fotografías, realicen videos, audios o a través de cualquier otro medio conocido o por conocerse y similares del niño(a) mencionado anteriormente; a través de cualquier medio físico, electrónico o de otra naturaleza (en adelante referidas como “las imágenes” que para efectos de este documento, se entiende por el nombre, seudónimo, voz, firma, iniciales, figura, fisonomía total o parcial del cuerpo y/o cualquier símbolo que se relacione con la identidad del niño(a).

2. Se le grabe su voz, cualquier interpretación artística, su nombre e información recolectada en entrevistas sobre y/o de él o ella (en adelante referidas, también, como “las Imágenes”).

**Las implementaciones donde se captarán los registros audiovisuales serán realizadas bajo total consentimiento y en ningún momento se va a transgredir la dignidad o se va a violar derecho alguno en especial el de honor, intimidad, buena imagen y buen nombre del niño(a).** Igualmente autorizo a las docentes investigadoras de la Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira para el uso y tratamiento de datos personales ilimitado no sensibles del niño (a), participante en el proyecto denominado “Por una Educación Inicial Bilingüe y Filosófica para Desarrollar el Pensamiento desde la Primera Infancia.”, los cuales serán utilizados en el marco del proyecto mencionado y las actividades que de él se deriven, y de conformidad con lo establecido en el artículo siete de la ley 1581 de 2012, y su decreto reglamentario No. 1377 de 2013.

**El propósito de las fotografías y las videograbaciones es evidenciar el desarrollo de la Experiencia Significativa con uso pedagógico de la implementación de una metodología bilingüe y filosófica para fortalecer el pensamiento de los niños del grado jardín de dicha institución y quedarán como documentación de la propuesta metodológica. Asimismo, los registros podrán ser utilizados con fines demostrativos ante otros actores educativos y sus fines son netamente pedagógicos, sin lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos.**

\*\*\*\*\* y \*\*\*\*\*, en cumplimiento de la ley 1581 de 2012 y de su decreto reglamentario 1377 de 2013, conservarán la información bajo las condiciones de seguridad necesarias para impedir su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento. Y garantizan que las actividades que se realizan durante el desarrollo del proyecto se encuentran enmarcadas en el interés superior de los niños(as) y en el respeto de sus derechos fundamentales. En todo caso, siempre garantizando niveles adecuados de protección de datos.

Autorizo,

\_\_\_\_\_  
Nombre del padre/madre o acudiente del (la) menor

\_\_\_\_\_  
Firma y No. Cédula de Ciudadanía: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nombre del (la) niño(a)

\_\_\_\_\_  
No. Registro Civil



Reacreditada como Institución de Alta Calidad por el Ministerio de Educación Nacional 2013 - 2021  
- Certificada en Gestión de Calidad ISO de Calidad ISO 9001:2008 -  
Gestión Pública NTC GP 1000:2009/ NIT: 891.480.035 - 9  
/ Conmutador: (57) (6) 313 7300 / Fax: 321 3206  
/ [www.utp.edu.co](http://www.utp.edu.co) / Pereira (Risaralda) Colombia

## Anexo C

### Entrevista Semiestructurada a Maestras de Educación Inicial Pre-Implementación



#### Entrevista Semiestructurada a Pedagoga Infantil Pre-Implementación

Buenos días, nosotros somos Diana Carolina Durango Isaza y Paola Andrea Hincapié Rincón, estudiantes de tercer semestre de la Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Nosotras estamos realizando una investigación sobre el proyecto llamado “Por una Educación Inicial Bilingüe y Filosófica para Desarrollar el Pensamiento desde la Primera Infancia.” Esta entrevista tiene como propósito el conocer las expectativas de ustedes las docentes de los grupos de jardín frente al proyecto antes de que se lleve a cabo en su institución. Esta misma se grabará con el propósito de poder transcribirla respetando su autenticidad. De igual forma le reiteramos que esta entrevista ha sido diseñada de forma semiestructurada y confidencial, así que sus respuestas quedaran registradas de manera anónima.

#### 1. ¿A presentado temas en inglés con los niños hasta ahora? si sí ¿Cuáles?

La profe si cuando viene, una vez a la semana, trabaja mucho con cuentos en inglés, los lee en inglés y en español. E incluso esta semana vivimos el cuento, lo actuamos, nos arrastrábamos como el gusano y ella nos iba mencionando las palabras en inglés. También los números, los colores, las figuras (círculo, estrella, corazón, cuadrado, rectángulo), las cosas que hay aquí en el salón, o los animales de la granja y los que observan en el jardín, arañas, mariposas, partes de la planta, plantas medicinales (aromáticas). También las partes del cuerpo y las emociones en inglés y les enseña muchas recetas de cocina, por ejemplo, a hacer el chocolate, fresas, a hacer queso, ensalada de frutas, salpicón, jugos y así. Pero estos temas se han trabajado en la institución como tal, pero la gran mayoría de estos niños de jardín son nuevos, entonces hay que reciclar hartito. Ahora se les está trabajando la familia y las mascotas.

#### 2. ¿Qué temas en cuanto a la lengua materna han visto y manejan los niños hasta ahora?

En la rutina de la oración mencionamos las partes del cuerpo, pues le damos gracias a Dios por todas las partes del cuerpo. Que los ojos para ver, las manos para tocar...

#### 3. ¿Qué temas o actividades considera usted que a ellos les llama más la atención?

En el Centro de Primera Infancia se trabaja más con lo que ellos escojan, con el juego. El juego siempre nos enseña mucho. Entonces con los juegos, si vamos a sacar los carros, bueno el carro rojo, el carro tal cosa, contar cuantos carros hay, cuántos niños hay, si alcanzan los carros para los niños que hay. Todo es como en un aprendizaje, viendo colores, viendo números, tamaños, todo es en el juego. A ellos también les llama más la atención la lectura.



**4. ¿Qué tipo de necesidades especiales presenta su grupo? ¿cuántos son los niños?**

No de los de nosotros no, de jardín no.

**5. ¿Qué herramientas tecnológicas y qué materiales le proporciona la Institución para su quehacer pedagógico?**

Aquí contamos con computador, Internet, video beam, parlantes para escuchar el audio, libros, vinilos, colores, cartulinas, papel.

**6. ¿Qué problemática ha detectado en el ambiente familiar de sus estudiantes?**

Hmm, pues es que algunos tienen mucha compañía de la mamá, y otros no. Es por mitad que algunos por ejemplo cuando se mandan tareas que es con los papas las tareas, digamos que de pronto que les cuenten la historia de cómo nacieron y todo eso... más o menos la mitad traen la tarea y la mitad no por qué no tienen ese acompañamiento familiar, algunos porque los papás trabajan y los cuidadores no tienen ni idea de nada de eso y los papas no tienen el tiempo para pues dedicar a contarles la historia por que trabajan derecho y cuando descansan no están con los niños.

**7. ¿Existen problemas de convivencia en el aula de clase? si sí ¿cuáles?**

Sino que ellos tienen una actitud como... yo no sé si es que eso venga de la casa o que... como los pudo ver hoy, que los taladros los cogían como pistolas entonces ellos vienen como agresivos, más que todos los lunes, no sé si es por el fin de semana, algunos vienen contando que el papá yo no sé qué, con cerveza y entonces ellos vienen con esa... que agarrar al otro y jugando que a la pelea, muy brucos, muy pesados, más que todos los niños por que las niñas, la verdad las niñas reflejan mucho es cuando jugamos a los bebes, no sé si es que en la casa les pegan mucho pero ellas son todo el tiempo "le voy a dar una pela, le voy a dar una pela" a los bebes les dicen que le van a dar una pela, y son con eso pero uno trata de mostrarles... ellos reflejan todo lo que ven e incluso cuando las mamás han venido... eh... yo tengo... el niño que estaba ahora conmigo, N6, él es mi vecinito y él le dijo a la mamá en estos días, la mamá me contó, que el papá le iba a pegar y él le dijo "mi profe dijo que a los niños no se les pega", entonces fue algo muy bonito porque ellos acá uno les dice las cosas y ellos las aplican.

**8. ¿Qué rutinas tiene usted para el manejo de aula?**

Utilizamos muchas canciones, la lechuza, hay otra de la cucaracha, o a veces con la mano levantamos el puño cerrado, o cerramos la cremallerita.

**¿Qué rutinas tienen los niños a la hora de comer? Por ejemplo, oración, dar las gracias, hacer una fila.**

Para comer no hacemos la oración, la oración la hacemos a la llegada, al inicio hacemos la oración. Para ir a comer, ellos hacen la filita para lavarse las manos y saben por qué tienen que lavarse las manos, e incluso ellos participan, porque algunos niños se turnan para secarle las manos a los otros entonces que hoy... son como unas labores que tiene acá... entonces que tú ¡N5, tu hoy vas a secar las manitos! y ella ya sabe que es la primera que se lava, ella decide si es la primera que se lava o si es la

última, pero ella sabe que debe de secar a todos sus compañeros las manitos. Y pues ya no les permitimos que se laven las manos solas porque como sabemos, a los niños les gusta mucho el agua y se ponían a lavarse y a botar agua, entonces no.

**9. Después de saber un poco sobre el proyecto de investigación que se implementará en el aula de clase, ¿piensa que éste puede traer algún beneficio a sus estudiantes?**

Claro, pues yo creo que amplían más su vocabulario tanto en inglés como en español, porque de pronto hay palabras desconocidas para ellos y las aprendemos en inglés, pero obvio van a tener que aprenderlas también en español entonces ampliarían su vocabulario. También que aprendan cosas nuevas porque va a venir otra profe con otra metodología para enseñarles y hasta para uno por que uno puede coger cositas.

**10. En cuanto a la narración de cuentos: ¿qué libros les ha leído hasta ahora?**

Hmmm muchos, nosotras trabajamos mucho con la colección Buenas Noches, esa la mencionan mucho cuando vamos a talleres, incluso acá contamos con cuentos bilingües, la profe de inglés es la que los maneja. Y en español, No te rías, Pepe, Dorotea y Miguel, la Selva Loca, trabajamos mucho con la Selva Loca, la Mama Mágica y Choco encuentra una Mama, el Día de Campo de don Chanco, todos esos.

**Semanalmente ¿cuánto tiempo le dedica a la lectura?**

Pues ahora, a principio de año casi no... pues este año solo las catedráticas, la profe de aves y la de inglés son las que han traído cuentos, porque como estábamos trabajando hasta medio día y estábamos en proceso de adaptación no hemos empezado a leer libros, pero de por si siempre debe de haber un momento lector en el día, todos los días.

**¿Y a qué horas es?**

Varia, a veces es después del almuerzo, pero la mayoría de veces es a las 10 o antecito del tiempo central, que es de 10 a 1030.

**11. ¿Cuánto tiempo dura la intervención de lectura con los niños?**

Pues depende del libro que sea, porque a veces el libro cuenta con demasiada escritura, entonces nosotros lo que hacemos con ellos para no cansarlos, porque igual ellos tienen un periodo de atención muy corto, entonces nosotros lo que hacemos es que leemos las imágenes con ellos, entonces a veces con las imágenes, ah, ellos se desplazan y quieren seguir leyendo porque ellos son los mismos protagonistas de la historia porque ellos son los que leen las imágenes y entonces a veces se extiende mucho la lectura, como otras veces no, es corta la lectura, y ya y hablamos de la lectura, de que se trató y ya... Es que la mayoría de lectura es muy corta.

**12. ¿Qué materiales utiliza para apoyar la lectura?**

Tenemos una caja mágica, entonces nosotros metemos el libro, o metemos un títere, o bueno... y ellos saben que la caja mágica les ha traído dulces o que trae manillitas, o que trae stickers pa pegarles en las manitos, o marcadores para dibujarles una carita feliz, nos trae cuentos, a veces nos trae el material de trabajo, colores y bueno y entonces para sacar todo de la caja uno les pregunta que como hará uno para abrí una caja mágica, siempre preguntándoles, como indagando haber ellos que saben, entonces siempre dicen "hay que decir palabras mágicas como los magos"... o, y entonces ellos

dicen “que se abra la caja” y no sé qué... y ellos ponen las manitos en la caja, es muy chévere y con eso funciona muy bien la lectura, porque ya ellos empiezan por allá a curiosear que más hay en la caja y entonces uno ¿ ¡ay pero mire lo que me está diciendo la caja! Que no están oyendo el cuento y uno empieza pues a crearles esa... Les gusta mucho que uno les cambie las voces, que los personajes tengan voces diferentes, o con los títeres en el teatrín, que estén... pues si hay muchas formas de leer la lectura... otras veces las vivimos, entonces que, si la lectura habla de perros, entonces que ¿cómo hará el perro? y “¿el perro en cuantas patas caminan?” y entonces empezamos a hacer que todos somos perros haciendo cada cosa que muestra la lectura.

**13. ¿Qué hacen los niños mientras usted lee o les cuenta la historia o el cuento?**

Están observando, no pero ellos se distraen, van y juegan un momentico y vuelven, ellos de por si hay algunos que si todo el tiempo están ahí escuchando pero hay otros que no, se van, y se suben, vuelven otra vez, sí pero hay algunos que por el periodo de concentración, es muy cortico, poquitico, entonces ellos están ahí un ratico, participan y al momentico usted los ve usted por allá encaramados, entonces es por eso que una se encarga de la lectura y la otra de recogerlos, o de decirles que sí, porque también que si no quieren estar en la lectura pues que se queden por ahí en silencio, no los obligamos, no si ellos no quieren no, si ellos se quieren sentar por allá, porque ay un momento de que ellos vean, porque a veces hay premio y todo eso, entonces hay un momento donde ellos ven que se perdieron de la lectura, entonces al otro día si se están en la lectura, han sucedido días que todos son concentrados en la lectura porque ellos saben que han venido... no sé, la salida al parque, que ¡ah que los niños que estuvieron pendientes en la lectura, entonces vamos al parque!, ellos saben que hay como un premio, entonces ahí van aprendiendo y se van quedando en la hora de la lectura juiciosos.

**14. ¿Cuál es la actitud de los niños frente a la lectura? ¿les gusta?, ¿no les gusta?**

Acá se les hace mucha lectura y ellos opinan mucho, si mucho, y ¿de qué es el cuento?, y ¿qué vamos a leer?, a veces gritan, otras veces dicen que... que pereza, pero después cuando están así desanimaditos, no sé si es que Dios nos da esa iluminación de lecturas así divertidas, y ellos son ahí pendientes y se involucran mucho en las lecturas.

**15. Pensamiento Filosófico: ¿Tiene algún criterio para seleccionar las lecturas?**

Digamos hoy estuvieron de una manera, entonces mañana ese libro acerca de esa manera en que estuvieron comportándose lo traemos al otro día y así lo vamos viendo, porque en si nosotros cogemos la lectura y la estudiamos primero, la observamos haber que dice y eso antes de traerla al salón, eso no se puede traer así sin planear.

**16. ¿Están relacionadas las lecturas del cuento con la realidad de los niños?**

La mayoría de veces.

**17. ¿Al terminar la narración del cuento los niños brindan opiniones, se identifican con los personajes, intentan explicar lo que sucede?**

Si, inclusive nosotros trabajamos después de leer un cuento, se hace como un dibujo de lo que ellos escucharon o entendieron del cuento, o de los personajes del cuento. Por ejemplo, xxxxx hoy estuvo muy... ¿si alcanzo a distinguir quien era xxxx?, xxxx le gusta

mucho los cuentos, sino que él tiene días que está muy disparadito, pero es el niño que más opina, es el niño que más atención le pone, y él se interesa, sabe, conoce mucho de los animales, entonces cuando es un cuento de animales, él dice... le ayuda pues a los otros, tal animal no tiene plumas, tal animal es de tal parte, es muy inteligente, le gusta mucho lo de los cuentos, entonces si con ellos nos va muy bien en eso.

**18. ¿Al terminar el cuento les plantea ciertas preguntas como... qué alternativas de solución plantean los niños?**

Ahorita xxxxx dijo que se había muerto una jirafa en Ukumari por que tenía la cola quemada. Ellos opinan mucho, incluso... eh por ejemplo, con Choco ellos les da mucha tristeza con Choco, que Choco busca y busca la mamá pues que se parezca a él y a la persona que se acerca tiene una característica más no es completamente igual a él, y el ve que los hijos de las otras si se parecen digamos la de la mamá pingüino los hijos son como ella, en cambio Choco, la mama de ella, sale siendo una osa pero porque ella le dice que si el tuviera una mamá que como sería, entonces él le dice que “me abrazaría”, y ella le dice “así como yo”, y ellos dicen que que pesar de Choco, que no encontró la mama y que no sé qué, y entonces una vez xxxx me dijo profe entonces usted puede ser mi mamá y entonces yo le dije “¿sí? Y ¿por qué puedo ser tu mamá?... y él me dijo “porque usted me abraza como mi mamá” o sea y hacen todas esas semejanzas.

### Anexo D

Recomendaciones de Hellman (2011) - Valorar el Desarrollo de la Lengua Extranjera

Hellman sugiere:

Verificar que los contenidos y los objetivos de aprendizaje estén sujetos a unos estándares de contenido apropiados a la edad y el nivel del niño. Diseñar métodos valorativos que con lleven a datos validos acerca de los contenidos que ha apropiado el niño y su actual nivel de lengua. Alinear la carga lingüística añadida que se pretende evaluar con las habilidades lingüísticas de los niños. Brindar explicaciones claras de que es lo que se espera de ellos y permitirles demostrar si entendieron modelando (realizando una prueba de ensayo). Permitir a los niños hacer uso de los mismos recursos de apoyo que utilizaron durante las intervenciones de práctica. Cerciorarse que el conocimiento a evaluar ya se les haya presentado con antelación, en caso de que no, se debe de excluir de la prueba. Diferenciar las rejillas para ponderar el conocimiento de los contenidos y el lenguaje a valorar de manera justa con el nivel de proficiencia del niño, pero también motivándolo a que continúe mejorando sus capacidades lingüísticas de acuerdo con sus habilidades. Explicar la rejilla que se empleará para valorar el desempeño de los niños con anterioridad, y así compartir que se espera que los niños realicen. Si de dar un puntaje se trata se debe de determinar con base a los criterios explícitamente definidos en la rejilla y compartirlo con el niño. Evitar calificar el rendimiento de los niños comparándolos con sus pares. Según sea pertinente, empoderar a los niños para que puedan escoger dentro de unas posibles actividades valorativas, la que ellos consideren que les permita demostrar mejor el conocimiento adquirido. Preferiblemente emplee instrumentos valorativos auténticos (demonstraciones, exposiciones, proyectos, modelos, cartelera, problemas de la vida real, etc.), en vez de los tradicionales (evaluaciones de selección múltiple, recitales, fichas, etc.). Para tomar decisiones concluyentes de cada niño, emplee diversas formas valorativas, y en caso de que existan discrepancias entre los datos colectados, reflexione acerca de la validez de los mismos. Realice un seguimiento al desempeño de los niños y retroaliméntelos regularmente (escuchar, repetir, replantear y profundice en lo que se le fue requerido). Resaltar los aspectos positivos del desempeño de los niños y no los por mejorar. Enfocarse más en las fortalezas que en las deficiencias. Ser estratégicamente moderado al momento de corregir errores, tenga en cuenta que el marco de error se debe de basar en el nivel actual de desarrollo y competencia lingüística. Emplear la estrategia más utilizada para corregir errores: elicitación para brindar a los niños pistas y que puedan ellos mismos darse cuenta y corregir su

error. Verificar los instrumentos valorativos por medio de una prueba piloto para identificar la existencia de posible conocimiento general que no le es familiar a los niños, a manera que se les pueda presentar a los niños antes de aplicar el instrumento valorativo<sup>16</sup>. (2011, p. 14).

---

<sup>16</sup> Traducción al español de cita textual en inglés.

## Anexo E

La Caracterización: una Mirada Enriquecida de los Niños - Guía para Agentes Educativos(os) - P. Pineda (2010)

La caracterización:  
una mirada enriquecida de los niños

### A3.2 Caracterización de niños entre 3 y 5 años

#### Participación en las actividades

##### Forma A

Niños que no se vinculan a las actividades aunque sean convocados por el adulto.

##### Indicadores:

- Generalmente está realizando actividades distintas a las relacionadas con la propuesta
- Generalmente al preguntarle no sabe acerca de lo que se está discutiendo
- Generalmente no usa los materiales ni sigue las instrucciones, aun con la insistencia de la agente educativa

##### Forma B

Niños cuya participación en las actividades es irregular: entran y salen de la actividad, o se vinculan después de iniciada.

##### Indicadores:

- Inicia la actividad cuando el adulto o los compañeros lo motivan
- Se vincula a la actividad cuando ya se va a terminar el tiempo asignado a la tarea
- Se vincula de forma intermitente a la actividad y generalmente porque el adulto lo/la convoca

##### Forma C

Niños que generalmente participan en las actividades.

##### Indicadores:

- Está atento/a a las instrucciones y participa desde el comienzo hasta el final
- Aparentemente no está atento/a pero participa en la actividad

## Formas de regulación

### Forma A

Niños que necesitan del adulto o de sus compañeros para organizarse y llevar a cabo las actividades propuestas. Necesitan de un gran control social.

Indicadores:

- Es necesario llamarle la atención varias veces para que se sitúe en la actividad
- Generalmente está distrayendo la atención de los otros compañeros
- Generalmente le cuesta permanecer en el sitio de trabajo o en la actividad

### Forma B

Niños que empiezan a mostrarse más organizados para llevar a cabo las actividades. No obstante, en varias situaciones la regulación del adulto o de sus compañeros es imprescindible.

Indicadores:

- Permanece por periodos cortos en el sitio, pero en ocasiones se distrae
- Cumple algunos de los acuerdos
- En algunas ocasiones logra regular sus comportamientos (comida, actividades)

### Forma C

En la mayoría de los casos el niño logra autorregularse, de tal manera que en contadas ocasiones requiere del control social del adulto. Se trata de niños de los que generalmente no hay que ocuparse mucho para que se organicen y hagan el trabajo.

Indicadores:

- Generalmente sigue los acuerdos
- Generalmente tiene en cuenta las condiciones que se deben cumplir para realizar una actividad
- Generalmente reconoce sus faltas y/o acepta las sanciones



### Formas del discurso

(Incluye indicadores relacionados con la calidad discursiva: qué dice y cómo lo dice, y con la iniciativa para vincularse a la conversación)

#### Forma A

Niños que participan en el intercambio comunicativo con el adulto y/o los compañeros estableciendo una comunicación mediante gestos, acciones, movimientos de cabeza o palabras "sueltas".

Indicadores:

- Se comunica con gestos de cabeza o señalando con el dedo
- Da respuestas con monosílabos o palabras aisladas
- Participa en la conversación con un tema diferente al que se está hablando
- Participa en la conversación sólo convocado/a por el adulto o un compañero
- Sigue las instrucciones pero no se comunica verbalmente

#### Forma B

Niños que participan en el intercambio comunicativo con un discurso que tiene algún grado de organización y riqueza.

Indicadores:

- Contesta con frases cortas, sencillas y claras a lo que se le pregunta
- Da respuestas relacionadas con lo que está en el texto o sobre lo que está hablando, aunque no sean muy extensas
- La iniciativa para participar puede variar: por decisión propia o porque la agente educativa lo anime
- Su participación es fluida y/o espontánea con algunos de sus compañeros
- Su participación es fluida y/o espontánea cuando la agente educativa interactúa de manera individual con él/ella

#### Forma C

Niños que participan en el intercambio comunicativo con un discurso bien organizado, centrado en el tema de conversación, y que ofrece aportes, preguntas, o información adicional sobre el tema tratado.

Indicadores:

- Da respuestas lógicas ofreciendo explicaciones de la historia o sobre lo que se está hablando
- Intercambia sus puntos de vista con los compañeros
- Hace propuestas ante sus compañeros y agente educativa sobre lo que quiere realizar
- Amplía la información del tema que se está trabajando
- Participa regularmente y de forma organizada sin necesidad de que el adulto lo/la convoque
- Motiva a los otros para participar oralmente

## Cooperación con otros

### Forma A

Niños que parecen no darse cuenta de las necesidades y posibilidades del otro y no cooperan con los demás aunque el adulto se los solicite.

Indicadores:

- Lastima a otro y parece no darse cuenta
- No se inmuta ante la necesidad del otro
- Se ocupa sobre todo de resolver sus propias necesidades

### Forma B

Niños que comienzan a mostrar sensibilidad frente a las necesidades de los demás (sus compañeros y/o la agente educativa), parecen empezar darse cuenta de que pueden ayudar y participar en un trabajo en equipo.

Indicadores:

- A veces comparte materiales y/o juguetes
- Intencionalmente provoca al otro para hacerlo sentir mal o para satisfacerse con la incomodidad del otro
- Daña, desbarata o esconde los materiales o pertenencias de los otros para hacerlos sentir mal
- Cooperar con otros generalmente ante el pedido de la agente educativa
- En trabajos o tareas en pequeños grupos, empieza a mostrar conductas cooperativas (por ejemplo, distribución del trabajo, respeto de acuerdos) que apuntan a lograr un propósito común

### Forma C

Niños que en muchas ocasiones tienen comportamientos de cooperación con los demás. Se observa una mayor conciencia de lo que otros pueden necesitar y del apoyo que pueden ofrecer.

Indicadores:

- Está pendiente de sus compañeros para colaborarles
- Comparte los materiales y/o pertenencias
- Colabora en las actividades del grupo (juguetes, materiales y pertenencias)
- Generalmente trabaja coordinadamente en equipo (pequeños grupos)

# Anexo 5. Resumen de la observación

## Datos generales de la aplicación

Nombre de la agente educativa: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

Grupo/grado escolar \_\_\_\_\_ Rango edad de los niños: \_\_\_\_\_

Periodo de aplicación (fecha inicio-fecha finalización): \_\_\_\_\_

## Resumen de lo observado en los cuatro aspectos

### Participación en las actividades (PA)

Formas	Forma A	Forma B	Forma C	Total niños
Número de niños				

### Formas de regulación (FR)

Formas	Forma A	Forma B	Forma C	Total niños
Número de niños				

### Formas del discurso (FD)

Formas	Forma A	Forma B	Forma C	Total niños
Número de niños				

### Cooperación con otros (CO)

Formas	Forma A	Forma B	Forma C	Total niños
Número de niños				

## Anexo F

## Modelo Alternativo para Aprendices de Lengua Inglesa de PreK-K - WIDA (2011)

English Language Proficiency Standard 1: English language learners **communicate** in English for **Social** and **Instructional** purposes within the school setting.

## Grade Level Cluster: PreK-K

		<b>Alternate ACCESS Level A 1 Initiating</b>	<b>Alternate ACCESS Level A 2 Exploring</b>	<b>Alternate ACCESS Level A 3 Engaging</b>
<b>Listening</b>	AMPI/MPI	Attend to teacher who is talking about social and instructional objects (e.g., balls, swings) from pictures (of school, playground, or park scenes).	Match pictures of social and instructional objects (e.g., balls, swings) as directed orally or by answering yes/no questions.	Sort pictures of similar social and instructional objects (e.g., balls, swings) as directed orally.
	Example Alternate Assessment Activities	When prompted (including verbal, physical, ASL, etc.), attends to (looks at, turns head towards, responds to when questioned) real objects, people, labeled pictures, colors, items, shapes, etc.  Teacher models and gives a "Simon Says . . ." direction. Student follows direction.	Student matches identical pictures of objects (i.e., hygiene items: toothbrush, hairbrush, bar of soap) from a group of 2 matching pictures and 1 other distracter picture.  Match identical objects, colors, pictures of people, shapes.  Match photos of actual objects with illustrated pictures.	Student sorts pictures of recreational or classroom objects (e.g., 3 balls, 3 swings, 3 pencils, etc.) into groups as directed orally.  Given six objects with two qualities, student sorts by colors, shapes, size, etc. (e.g., three red balls & three blue balls – sort into colored groups).  Determine which objects are similar and which are different.
		<b>ACCESS Level 1 / Alternate ACCESS Level 1 Entering</b>	<b>ACCESS Level 2 Beginning</b>	<b>ACCESS Level 3 Developing</b>
<b>Listening</b>	AMPI/MPI	Identify social and instructional objects (e.g., balls, swings) from pictures (of school, playground or park scenes) as directed orally.	Follow one-step oral directions pertaining to use of objects in social and instructional activities from pictures and oral statements.	Follow two-step oral directions pertaining to use of objects in social and instructional activities from pictures and oral descriptions (e.g., "Pick up the ball. Then give it to a friend.").
	Example Alternate Assessment Activities	Student points to recreational objects (e.g., balls, swings) from pictures (of school, playground or park scenes) as directed orally.  Student points to red colored object from a series of cards using other colored items: a yellow sun/a green leaf/ a red apple. Teacher asks student to point to the red apple.	Student performs action as teacher verbalizes one-step direction (e.g., teacher picks up ball and says "Pick up the ball").  Student performs action as teacher orally calls out the action (i.e. "Put the teddy bear in the box." "Put the teddy bear on your head.").	Student performs action as teacher verbalizes two-step direction (e.g. teacher picks up pencil and says "Pick up the pencil and give it to me").  Student performs 2 step actions: "Pick up the hat and put it on the teddy bear." "Stand up and touch your nose."

		<b>Alternate ACCESS Level A 1 Initiating</b>	<b>Alternate ACCESS Level A 2 Exploring</b>	<b>Alternate ACCESS Level A 3 Engaging</b>
<b>Speaking</b>	AMPI/ MPI	Vocalize to intentionally communicate wants and needs.	Repeat/imitate sounds modeled by an adult.	Repeat word approximations or words in response to questions.
	Example Alternate Assessment Activities	Squeals, grunts, hums, etc. with communicative intent. Vocalizes with gestures.	When modeled and asked to say "Please", student makes one of the sounds in the word. Imitate sounds modeled by an adult (e.g., colors, friend/family member names, phonemes, animal sounds, noises). Initiates sound to communicate wants and needs (e.g., "mm" for more, /y/ for yes, etc.).	Give approximations of labels, names, objects, family members, colors, shapes, sizes, etc. from pictures or actual objects when asked a question about them. Repeats words or phrases from classroom routines or daily activities (e.g., criss-cross applesauce).
		<b>ACCESS Level 1 / Alternate ACCESS Level 1 Entering</b>	<b>ACCESS Level 2 Beginning</b>	<b>ACCESS Level 3 Developing</b>
<b>Speaking</b>	AMPI/ MPI	Use social conventions, polite words or expressions when modeled in context (e.g., "Please" and "Thank you") in short dialogues.	Make polite requests from models or gestures (e.g., "Please sit down.").	Use polite language in conversations (e.g., role play, telephone talk).
	Example Alternate Assessment Activities	Student repeats polite words or expressions when modeled. Using single words or phrases, answers "wh" questions about wants, needs, daily activities; states name, gender, age, etc. Indicate choice between two options, when asked a question about them, with some approximation or single word.	Show three pictures: 1. teacher and student standing 2. teacher gesturing to student's chair with hand 3. teacher standing and student sitting. Ask "what did the teacher say?" and point to picture #2.	Student uses polite phrases in the context of a role-play conversation (e.g., says, "May I please talk to Timmy?" on the phone).

## Anexo G

Descriptores de Habilidades a Alcanzar por Niños de PreK-K – Definiciones de Desempeño  
WIDA (2012)



## Can Do Descriptors: Grade Level Cluster PreK-K

For the given level of English language proficiency and with visual, graphic, or interactive support through Level 4, English language learners can process or produce the **language** needed to:

	Level 1 Entering	Level 2 Beginning	Level 3 Developing	Level 4 Expanding	Level 5 Bridging	
<b>LISTENING</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Match oral language to classroom and everyday objects</li> <li>Point to stated pictures in context</li> <li>Respond non-verbally to oral commands or statements (e.g., through physical movement)</li> <li>Find familiar people and places named orally</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sort pictures or objects according to oral instructions</li> <li>Match pictures, objects or movements to oral descriptions</li> <li>Follow one-step oral directions (e.g., "stand up"; "sit down")</li> <li>Identify simple patterns described orally</li> <li>Respond with gestures to songs, chants, or stories modeled by teachers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Follow two-step oral directions, one step at a time</li> <li>Draw pictures in response to oral instructions</li> <li>Respond non-verbally to confirm or deny facts (e.g., thumbs up, thumbs down)</li> <li>Act out songs and stories using gestures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Find pictures that match oral descriptions</li> <li>Follow oral directions and compare with visual or nonverbal models (e.g., "Draw a circle under the line.")</li> <li>Distinguish between what happens first and next in oral activities or readings</li> <li>Role play in response to stories read aloud</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Order pictures of events according to sequential language</li> <li>Arrange objects or pictures according to descriptive oral discourse</li> <li>Identify pictures/realia associated with grade-level academic concepts from oral descriptions</li> <li>Make patterns from real objects or pictures based on detailed oral descriptions</li> </ul>	<b>Level 6 - Reaching</b>
<b>SPEAKING</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identify people or objects in illustrated short stories</li> <li>Repeat words, simple phrases</li> <li>Answer yes/no questions about personal information</li> <li>Name classroom and everyday objects</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Restate some facts from illustrated short stories</li> <li>Describe pictures, classroom objects or familiar people using simple phrases</li> <li>Answer questions with one or two words (e.g., "Where is Sonia?")</li> <li>Complete phrases in rhymes, songs, and chants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retell short narrative stories through pictures</li> <li>Repeat sentences from rhymes and patterned stories</li> <li>Make predictions (e.g., "What will happen next?")</li> <li>Answer explicit questions from stories read aloud (e.g., who, what, or where)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retell narrative stories through pictures with emerging detail</li> <li>Sing repetitive songs and chants independently</li> <li>Compare attributes of real objects (e.g., size, shape, color)</li> <li>Indicate spatial relations of real-life objects using phrases or short sentences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tell original stories with emerging detail</li> <li>Explain situations (e.g., involving feelings)</li> <li>Offer personal opinions</li> <li>Express likes, dislikes, or preferences with reasons</li> </ul>	

The Can Do Descriptors work in conjunction with the WIDA Performance Definitions of the English language proficiency standards. The Performance Definitions use three criteria (1. linguistic complexity; 2. vocabulary usage; and 3. language control) to describe the increasing quality and quantity of students' language processing and use across the levels of language proficiency.

## Anexo H

Descriptores de Habilidades a Alcanzar por Bilingües Emergentes en Educación Inicial - WIDA (2011)

**Edad: 3.5-4.5 años**

Los bilingües emergentes PODEMOS:

	Nivel de entrada 1	Nivel de desarrollo 3	Nivel de transformación 5
RECEPTIVO	<b>Procesar el lenguaje de la autoexpresión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Señalando objetos o personas mencionados por otros</li> <li>Representando las emociones básicas mencionadas en declaraciones simples (p. ej. "El bebé está contento.")</li> <li>Indicando preferencias en las opciones provistas por otros</li> </ul>	<b>Procesar el lenguaje de la autoexpresión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Respondiendo a peticiones o mensajes cortos de otros (p. ej. "Pásame las tijeras, por favor.")</li> <li>Identificando acciones familiares mencionadas por adultos o compañeros (p. ej. "Vamos afuera.")</li> <li>Siguiendo sugerencias de compañeros o adultos para resolver conflictos</li> </ul>	<b>Procesar el lenguaje de la autoexpresión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Siguiendo instrucciones simples relacionadas con actividades creativas o de movimiento</li> <li>Adhiriéndose a las reglas propuestas por adultos o por compañeros</li> <li>Reconociendo peticiones o consecuencias provistas por otros (p. ej. "Si me ayudas a guardar los juguetes, podemos ir al parque.")</li> </ul>
EXPRESIVO	<b>Expresarnos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Declarando gustos o preferencias personales con palabras, gestos o acciones</li> <li>Repitiendo palabras o expresiones relacionadas con sentimientos o estados de ánimo (p. ej. "Tengo hambre.")</li> <li>Mencionando lenguaje relacionado con rutinas conocidas o familiares</li> </ul>	<b>Expresarnos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pidiendo u ofreciendo ayuda usando lenguaje memorizado o familiar (p. ej. "Ayúdame a lavarme las manos.")</li> <li>Compartiendo sentimientos, necesidades y deseos usando lenguaje simple (p. ej. "Necesito pintura.")</li> <li>Pidiendo permiso para participar en actividades</li> </ul>	<b>Expresarnos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Creando reglas de juegos y escenas breves con compañeros (p. ej. "Tú siéntate. Yo voy primero")</li> <li>Indicando razones de preferencia, peticiones o acciones (p. ej. "No, ese es mío. Dámelo porque es mío.")</li> <li>Persuadiendo a compañeros a participar en actividades siguiendo modelos de otros</li> </ul>



## Anexo I

Rejillas Valorativas de la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes durante la Primera Infancia

*Inspirada en la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil – Revisada (EVCDI-R) 2016 y WIDA Consortium. (2011-2012-2016a, b).*

Rejilla Valorativa de la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes durante la Primera Infancia			Assessment Checklist of Emergent Bilinguals' English Language Acquisition during Early Childhood					
Área: <i>Lenguaje Oral</i>	Formas del Lenguaje: <i>(Receptivo) - Comprensión Auditiva / Escucha:</i> Cuando procesan, entienden, interpretan y evalúan el lenguaje oral en una variedad de situaciones.		<b>Indicadores de Logro:</b> - Responder a instrucciones verbales con una o dos palabras (Ejemplo: Simon says touch the ____ face! ... happy, sad, angry...) - Indicar sentimientos o estados de ánimo en ilustraciones dadas por la maestra bilingüe					
Fecha: 11-03-2019			<b>Función Cognoscitiva:</b> Las niñas y niños comprenden emociones y estados de animo					
<i>Nombres</i>	Happy		Sad		Angry		Total L1	Total L2
N1	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	0
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N2	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	1
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N3	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	1
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N4	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	3
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N5	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	0
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N6	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	1
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N7	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	2
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N8	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	0
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N9	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	2
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		
N10	L1	NR	L1	NR	L1	NR	3	1
	L2	DK	L2	DK	L2	DK		



**Observaciones:**

**N3:** En inglés confunde el concepto de happy con sad.

**N10:** No identifica el concepto de enojado: Cuando se le pregunta en inglés dice happy y cuando se le vuelve a preguntar dice sad.

**Directions: Circle the score Green, Yellow or Red**

(**Green (2):** if the child answers in L2, **Yellow (1):** if in L1, and **Red (0):** for No response or Do not know)

**\*L2:** Accomplished with guidance and support such as prompting or elicitation; the child can reliably demonstrate indicator in the additional language (English). The child's current level of performance meets (or exceeds) expectations. Adequate use of oral language to provide a satisfactory response. Generally comprehensible use of oral language. Adequate word choice.

**\*L1:** Accomplished with guidance and support such as prompting or elicitation; the child can reliably demonstrate indicator in their mother tongue (Spanish). The child's current level of performance meets (or exceeds) expectations. Adequate use of oral language to provide a satisfactory response. Generally comprehensible use of oral language. Adequate word choice.

**\*No Response:** Even though, the bilingual teacher has provided the child with guidance and support such as prompting or elicitation, the child does not demonstrate the indicator. The Child does not respond in Spanish, nor English (L2) nor attempted to use oral language to provide a response. Also does not support an adequate response and/or comprehensibility may be compromised.

**\*Do not know:** Child admits that does not know the answer.

Diseñada por Diana Carolina Durango Isaza – diana.c.durango@gmail.com

© 2019 Paola Andrea Hincapié Rincón y Diana Carolina Durango Isaza - Todos los derechos reservados.

2) Uso personal y académico: los documentos pueden ser utilizados parcialmente con la condición de que se haga mención explícita de la fuente y de los derechos de autor. Para su uso en Internet, deberá incluirse necesariamente un vínculo visible y explícito, además de las menciones previstas a los efectos.

## Anexo J

Rejilla Filosófica Para Valorar el Desarrollo del Pensamiento en Educación Inicial (4 a 5 años)

*Inspirada en Lipman (1998) y De Puig y Angélica Sátiro (2008)*

Nombre del participante de la comunidad de especulación: N4 No. de asistencia: 6		
<i>Habilidad de Investigación:</i> <i>Busca alternativas</i> <i>Anticipa consecuencias</i> <i>Imagina situaciones</i>	Se evidencia 1.0	No se evidencia 0.0
En una situación problemática busca maneras de resolverlas, es así como está en capacidad de responder a la pregunta: ¿Cómo crees que el patito feo saldrá del huevo?	1.0	
Brinda explicaciones probables a situaciones presentadas en el cuento, por ejemplo: ¿Qué habría sucedido si el patito se hubiese quedado con sus hermanos?	1.0	
Imagina posible situaciones tales como: en cuento el Patito Feo es de día o de noche, ¿qué comían los personajes del cuento?	1.0	
<i>Habilidad de Conceptualización</i> <i>Compara y contrasta</i> <i>Plantea ejemplos</i> <i>Presenta definiciones</i>		
Relaciona el Cuento el Patito Feo con su cotidianidad y responde a preguntas como: ¿Conoces a alguien que sea diferente como el patito feo?, ¿Cuándo te has sentido como el Patito Feo en la escuela Re+Creo?	1.0	
Compara un Pato con un Cisne, estableciendo similitudes y diferencias.	1.0	
Brinda definiciones a conceptos como: ¿qué es ser bello o qué es ser feo?		0.0
<i>Habilidad de Razonamiento</i> <i>Brinda razones</i> <i>Infiere</i> <i>Establece criterios</i>		
Expone razones al justificar sus respuestas a la pregunta: ¿Por qué el Patito Feo decide irse del lado de su familia?, ¿por qué piensas que el Patito es Feo?	1.0	
Descifra qué sucederá en el futuro partiendo de su imaginación, por ejemplo: ¿De qué puede hablar un cuento que se llama el Patito Feo?	1.0	

Realiza un proceso de elección basado en criterios claros, es decir, tiene la destreza de emitir juicios. Por ejemplo ¿Por qué elegir el Pato amarillo como el bonito?, ¿qué hace bonita a una persona?	1.0	
<b>Habilidad de Traducción.</b> <i>Traduce del lenguaje oral a lo mimico y viceversa (v.v.)</i> <i>Traduce del lenguaje oral a las artes plásticas y v.v.</i>		
Escenifica a través de un lenguaje corporal las emociones que en el cuento se emplean: Por ejemplo: cuando el cuento mencione el sentimiento de tristeza, el niño lo representará con un gesto.	1.0	
Representa por medio de un dibujo (garabato) la emoción que sintió al finalizar el cuento.	1.0	
<b>Observación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El participante el primer día que estuvo presente fue durante la implementación No.1 per en la actividad No. 3 en la presentación de la pata Sophia el símbolo de la palabra a N3 ya que este no lo quería recibir porque prefería dispararle antes que tomarlo en sus manos. Él es una de los niños que no le disparó a Sophia.</li> <li>Interiorizó las reglas de la comunidad de especulación: Levanta la mano para intervenir.</li> </ul>		

Diseñada por Paola Andrea Hincapié Rincón – ariesma2012@gmail.com

© 2019 Paola Andrea Hincapié Rincón y Diana Carolina Durango Isaza - Todos los derechos reservados.

2) Uso personal y académico: los documentos pueden ser utilizados parcialmente con la condición de que se haga mención explícita de la fuente y de los derechos de autor. Para su uso en Internet, deberá incluirse necesariamente un vínculo visible y explícito, además de las menciones previstas a los efectos.

## Anexo K

### Adaptación Translingüe - The Ugly Duckling of the Colonias



#### ***El Patito Feo de las Colonias<sup>17</sup>*** ***The Ugly Duckling of the Colonias***

1. **IB:** Once upon a time in a pretty farm in the Colonias lived Mama Duck... Mama Duck was very happy because she was having five ducklings<sup>18</sup>. (**Elicit colors:** *What color is this?*), (**feelings:** *How was Mama Duck? Happy or Sad?*) and (**animals:** *Is this a duck or a duckling?*)
  
2. **IF:** Pero uno de ellos era diferente a los demás sus plumas eran de color gris y no amarillas como los otros cuatro hermanos, su madre se sorprendió un poco al verlo y pensó que lo mejor era tratar de esconderlo en la casa para que los otros animales lo miraran extraño, ya que tal vez lo rechazarían por ser diferente a los otros patos. (**Anticipar consecuencias:** *¿Qué habría sucedido si el patito se hubiese quedado con sus hermanos?*), (**imaginar situaciones:** *¿Qué comían los personajes del cuento?*), (**brinda razones:** *¿Por qué el Patito Feo decide irse del lado de su familia?*)
  
3. **IB:** The farm animals were looking at him, laughing at him, and started to call him Ugly... Ugly... Ugly Duckling! That made the Ugly Duckling very sad<sup>19</sup>... (**Elicit colors:** *What color is this animal?*), (**feelings:** *¿How was the Ugly Duckling? Happy or Sad?*) and (**animals:** *Is this a duck?*)
  
4. **IF:** Entonces el Patito decide irse para la Virginia a encontrar otra finca donde lo quisieran tal como era, pero se la pasó de finca en finca y en toda parte lo ignoraban, permanecía solo y sin amigos y eso lo ponía muy triste. (**Compara y contrasta:** *¿Conoces a alguien que sea diferente como el patito feo?*)
  
5. **IF:** Pasaron algunos años y el Patito Feo había crecido, sus plumas eran largas y fuertes. Un día llega un lago llamado Cauca y observa dos hermosos cisnes tomando el sol y decide ir a preguntarles cómo se llamaban, pero tenía miedo de que también lo fueran a rechazar. Cuando pone su pata a la orilla del lago ve reflejado la imagen de un hermoso cisne, el Patito Feo no sabía quién era ese animal.

<sup>17</sup> Dentro de la Comunidad de Especulación se iban planteando las preguntas consignadas en la rejilla filosófica, en la medida en la que se narraba el cuento. Una de las preguntas con las que se inicia a partir del título del cuento es la siguiente: (inferir: *¿De qué puede hablar un cuento que se llama el Patito Feo?*), por tanto, al final de cada intervención de la investigadora filosófica, se plantean las preguntas pertinentes de cada habilidad según lo narrado.

<sup>18</sup> Traducción: En una finca hermosa de las Colonias vivía mamá pata y estaba feliz por el nacimiento de sus hermosos cinco patitos.

<sup>19</sup> Traducción: Todos los animales de la finca lo miraban y se burlaban de él y lo llamaban "Pato feo, Pato Feo", esto puso muy triste al Patito.

6. **IB:** But when he looked around, he did not see anyone else, so he finally understood who he was... he discovered that he was a pretty, pretty, pretty swan! Now the Ugly Duckling was very happy because he finally found friends that accepted<sup>20</sup>. (**Elicit Colors:** *What color is the swan?*), (**feelings:** How was Ugly Duckling now? Angry, Sad or Happy?) and (**animals:** *Is this a swan or a duck?*), (**Presenta definiciones:** *¿qué es ser bello o qué es ser feo?*)

**Siempre había sido un hermoso cisne y no un pato feo.**

**He was a pretty swan and not an ugly duckling**

**- Fin**

**- The end**

---

<sup>20</sup> Traducción: Pero cuándo miró por todo lado no observó a nadie más. Entonces, se dio cuenta de quién era: ¡Descubrió que ese bello, bello, bello cisne era él! Ahora el Patito Feo se sentía feliz ya que por fin encontró amigos que lo aceptaron.



## Anexo L

## Planeador Bilingüe-Filosófico

INFORMACIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN			
<b>MAESTRAS INVESTIGADORAS:</b> <b>Maestra Bilingüe:</b> Diana Carolina Durango Isaza <b>Maestra Filosófica:</b> Paola Andrea Hincapié Rincón			
<b>DÍA DE LA INTERVENCIÓN:</b> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>DÍA 7</div> <div>MES marzo</div> <div>AÑO 2019</div> </div>			<b>GRADO:</b> Jardín
<b>EDAD PROMEDIO DE LOS NIÑOS:</b> 4 años		<b>NIVEL DE LENGUA INGLESA:</b> Preparatorio -A1	
<b>NOMBRE DE LA EXPERIENCIA:</b> "Pensando en Torno al Ugly Duckling"			<b>HORA:</b> 9:00-11:30 AM
<b>HABILIDADES A TRABAJAR:</b> <b>Lenguaje Oral:</b> Aprestamiento para la escucha y la conversación <b>Lenguaje Corporal:</b> Gestos, Expresiones deícticas <b>Pensamiento Filosófico:</b> Habilidad de traducción		<b>ACTIVIDADES RECTORAS A TRABAJAR EN LA INTERVENCIÓN:</b> <b>Arte:</b> Música y Artes Plásticas <b>Juego:</b> Guiado – Actividades lúdicas	
<b>ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUA EXTRANJERA - INGLÉS:</b> <b>Escucha</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco cuando me hablan en inglés y reacciono de manera no verbal.</li> <li>• Reconozco que hay otras personas como yo que se comunican en inglés.</li> <li>• Entiendo cuando me saludan y se despiden de mí.</li> <li>• Comprendo rondas infantiles y lo demuestro con gestos y movimientos.</li> </ul> <b>Monólogo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recito y canto rondas infantiles que comprendo, con ritmo y entonación adecuados.</li> <li>• Nombro sentimientos y estados de ánimo a partir de imágenes.</li> </ul> <b>Conversación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participo activamente en juegos de palabras y rondas.</li> <li>• Respondo a saludos y a despedidas.</li> <li>• Utilizo el lenguaje no verbal cuando no puedo responder verbalmente a preguntas sencillas sobre mí y mi entorno. Por ejemplo, asintiendo o negando con la cabeza.</li> </ul>			
<b>DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce instrucciones sencillas relacionadas con su entorno inmediato, y responde a ellas de manera no verbal.</li> <li>• Asocia imágenes con sonidos de palabras relacionadas con su casa y salón de clases de manera no verbal.</li> <li>• Identifica y reproduce palabras familiares sobre su entorno inmediato (casa y salón de clase).</li> </ul>			
<b>DIMENSIONES A VALORAR</b> (Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil – Revisada (EVCDI-R): no verbal, autonomía, cooperación, verbal, social, manejo corporal y relaciones de causalidad.			



**Relación con los demás**

- En los juegos de representación el personaje y la situación se reconocen por secuencias de acciones y gestos.
- Explica las consecuencias que tiene incumplir una norma establecida.
- Planea con otros niños la organización de juegos de roles complejos (personajes).
- Sus dibujos representan cada vez con más detalle lo que él quiere o muestran un conocimiento más preciso de la realidad.

**Relación consigo mismo**

- Reconoce que los demás pueden sentir emociones y tener pensamientos.
- Utiliza elementos como: pelotas, bastones, triciclo, etc., controlando fuerza y dirección.

**Relación con el mundo**

- Explica de manera detallada por qué hizo algo.

**OBJETIVO GENERAL:**

Analizar el impacto de una experiencia pedagógica basada en el translingüismo y en la narración con intencionalidad filosófica de una versión contextualizada del cuento "el Patito Feo de Hans Christian Andersen" para desarrollar el pensamiento filosófico y las habilidades del lenguaje oral, tanto comprensivo como expresivo, en lengua inglesa de los niños de 4 a 5 años del Centro de Primera Infancia Re+Creo en la ciudad de Pereira.

**SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:** Comparto mis Emociones

La situación de aprendizaje tiene como propósito que los niños y las niñas puedan explorar y reconocer sus emociones y estados de ánimo, que puedan asociarlos a situaciones de su vida cotidiana que usualmente puedan causar dichas emociones y expresarlas en inglés. Con las experiencias sugeridas se busca contribuir a la formación emocional de los niños y niñas de manera que puedan empezar a auto regular las expresiones de esas emociones. De esta manera, se pretende fortalecer en ellos el autoconocimiento, el reconocimiento y el respeto por los sentimientos de los demás, así como las relaciones intrafamiliares y en el Centro de Primera Infancia Re+Creo.

**INDICADORES DE DESEMPEÑO**

<b>Saber</b>	<b>Saber Hacer</b>	<b>Saber Ser</b>	<b>Saber Aprender</b>
<b>Habilidades siglo XXI</b> <b>1.</b> Identifica el vocabulario y las frases usadas en inglés para hablar de sus emociones y estados de ánimo. <b>2.</b> Reconoce las diferentes emociones presentadas en la narración del cuento.	<b>1.</b> Sigue instrucciones sencillas en inglés relacionadas con la convivencia en el aula. <b>2.</b> Responde preguntas simples en inglés previamente estudiadas sobre sus sentimientos. <b>3.</b> Representa a través de su cuerpo y un dibujo las emociones presentadas en el cuento.	<b>1.</b> Reconoce que su estado de ánimo puede incidir en su comportamiento. <b>2.</b> Respeta el espacio de los demás. <b>3.</b> Posee una escucha activa. <b>4.</b> Siente empatía por los personajes del cuento.	<b>Habilidades siglo XXI</b> <b>1.</b> Sabe cuándo es apropiado hablar y cuándo escuchar. <b>2.</b> Sabe qué gesto debe emplear para representar la emoción de la que se habla. <b>3.</b> Representa a través del dibujo una emoción. <b>Estrategias de aprendizaje</b> <b>1.</b> Usa gestos para representar palabras en inglés cuando no las recuerda.

**NUEVO CONTENIDO A PRESENTAR:**

**Campo semántico de las emociones:** Happy, sad, angry

**Expresiones:** Presente simple: I am... (happy)

**Inglés en la práctica:** How is the duck? How are you?

**Sociolingüístico/ Intercultural:** Reconocimiento de emociones en sí mismo y los demás  
 Establecimiento de relaciones positivas. Empatía y escucha activa.

**MATERIALES:** Pintura, papel kraft, fichas, símbolo de la palabra (Donald el Pato Cocinero), la Pata Sophia, hojas de block, colores, crayones.

## ARTICULACIÓN CON EL CONOCIMIENTO PREVIO Y/O INTERVENCIONES ANTERIORES:

**Colores primarios:** Yellow, blue, red

**Animales principales del cuento:** Duck, duckling, swan and ugly duckling

**Lenguaje para la clase:** Hi, hello, teacher, present, oh yeah! zip it!

**Imperativos / Imperatives (instrucciones de clase):** Duckling says touch / stand up / sit down / let's make a circle / paint

## PLANEACIÓN TRANSLINGÜE: BILINGÜE-FILOSÓFICA

**OBJETIVO EN L2 (INGLÉS) DE LA SESIÓN:** Al finalizar la sesión los niños expresarán estados de ánimo en inglés (happy, sad, angry) de los animales del cuento "the Ugly Duckling de las Colonias" y los asociarán con situaciones de su entorno familiar y con sus emociones.

**OBJETIVO EN L1 (ESPAÑOL) DE LA SESIÓN:** Al finalizar la sesión los niños emplearán el lenguaje corporal y el lenguaje plástico para representar las emociones (feliz, triste y enojado) de los personajes del cuento, además de ello presentarán hipótesis acerca de los motivos por los cuales los personajes del cuento presentan dichas emociones.

ETAPA/ ACTIVIDAD/ TIPO/ AYUDAS / HABILIDADES / LENGUAS/ INTERACCIÓN/ TIEMPO	PROCEDIMIENTO (Desarrollo de of Actividades)	PROBLEMAS ANTICIPADOS Y SOLUCIONES (Plan de Contingencia)
<b>Calentamiento</b>  /  Intro Rompehielo – Canciones: "Good Morning Song y Emotions song for children"  / Arte: actividad que Activa  / Parlante Memoria USB  / Escuchar Hablar Lenguaje Corporal / <b>Inglés</b> / 9:05 – 9:20	<p><b>Las maestras (bilingüe y filosófica)</b> entran con sus viseras de cisne y comienzan saludando los niños en inglés <b>"Good morning kids"</b>.</p> <p>Luego <b>la maestra bilingüe</b> les ordena en inglés que se pongan de pie y formen un círculo para prepararse para la actividad <b>"let's stand up and make a circle"</b> con la canción de rutina <b>"Good Morning Song de Kiboomers"</b> y les dirán a los niños <b>"class, class! ¿todos listos para que cantemos, bailemos y hagamos todo lo que hacen las teachers?"</b> a lo que las maestras modelarán esperando que los niños también respondan lo que se les ha venido enseñando con la mano diagonal hacia arriba <b>"oh yeah!"</b></p> <p>Seguidamente <b>la maestra filosófica</b> pondrá la canción <b>"Emotions song for children de English Through Music"</b> solo hasta el minuto 1:16. Y <b>la maestra bilingüe</b> les indicará que no se va a cantar, que solo calladitos van a realizar la mímica correspondiente según la emoción que escuchen (happy, sad y angry), luego se les repetirá la canción, pero esta vez cantando y haciendo la mímica de cada emoción.</p> <p>Finalmente se llamará a lista pasándoles las viseras de pato y pata con los nombres correspondientes. <b>Anexo 1</b> (apenas a cada niño se le pone la visera todos decimos <i>quack quack</i>).</p>	<p>Para evitar traducir las maestras serán muy expresivas con los respectivos gestos y expresiones deícticas al hablar en inglés.</p> <p>Si los niños no responden <b>"oh yeah!"</b> como se les ha enseñado se les recordará en español que cada vez que se les pregunta que si estamos listos o si alguien responde bien vamos todos a decir alegremente <b>"oh yeah!"</b> levantando una mano diagonalmente.</p> <p>Si los niños no entienden lo que hay que hacer en cuanto a los gestos se les modelará de nuevo, pero con la ayuda del friso de las emociones del patito feo se les reforzará la gestualidad correspondiente</p>
<b>Presentación</b>	Para dar inicio a la Comunidad de Especulación <b>las maestras</b> se ubicarán con los niños en el rincón del	Si no logran expresar con claridad por qué el personaje se siente de tal



<p>/</p> <p>Comunidad de Especulación "Pensando en Torno al Ugly Duckling"</p> <p>/</p> <p>Actividad que Calma</p> <p>/</p> <p>Imágenes La pata Sophia Donald el Pato Cocinero</p> <p>/</p> <p>Escuchar Hablar</p> <p>/</p> <p><b>Español</b></p> <p>/</p> <p>9:21 – 9:36</p>	<p>pensamiento para disponerse a pensar. Empleando a la pata Sophia quien realiza las preguntas y Donald el cocinero quien es el símbolo de la palabra.</p> <p><b>La maestra filosófica</b> en tono de sorprendida para generar asombro en los niños les dirá a los niños que hoy conocerán a una pata única en el mundo llamada Sophia a quien le gusta mucho preguntar y preguntar.</p> <p><b>Ambas maestras</b> les indicarán a los niños que se tomen de la mano y sin soltarse realizarán un círculo. <b>Anexo 2</b> la maestra bilingüe les presentará algunas flashcards del cuento el Patito Feo, principalmente aquellas en las que se reflejan las emociones. A partir de lo observado en dichas flashcards la maestra filosófica realizará las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>¿Qué le habrá sucedido al papito feo?</i></li> <li>2. <i>Estos animales tienen cara de alegres o tristes y ¿por qué?</i></li> <li>3. <i>El Patito Feo está triste o feliz y ¿por qué?</i></li> </ol>	<p>manera, la maestra, les planteará opciones alternativas, para tener argumentos al momento de responder el por qué</p> <p>Si algún niño no quiere responder se le concederá el turno a aquel que quiera de manera voluntaria.</p> <p>En caso de que quieran saludar o utilizar a la Pata Sophia para hacer alguna pregunta se les permitirá siguiendo un orden establecido.</p> <p>Si empiezan a hablar fuera del turno decirles <b>"class, class, zip it!"</b> y recordarles que deben de respetar escuchando lo que dice el compañero.</p>
<p><b>Práctica</b></p> <p>/</p> <p>¡Patos al Agua! Juego:</p> <p>Actividad que Activa</p> <p>/</p> <p>Hoja de block Colores</p> <p>/</p> <p>Escuchar Lenguaje Corporal</p> <p><b>Español</b></p> <p>9:37 – 9:47</p>	<p>Para consolidar apropiación del léxico de las emociones en español (feliz, triste y enojado) se empleará el juego "¡Patos al Agua!".</p> <p><b>Las maestras</b> les indicarán a los niños que realicen un círculo en el centro del aula de clase y deberán observar todo el tiempo el rostro de <b>la maestra filosófica</b> para saber si saltan al agua o no.</p> <p>Así que si <b>la maestra</b> hace cara de triste ellos se quedan en tierra, si pone cara de alegre saltan al agua y si pone cara de enojada se agachan, parte que se le designó al centro del círculo (<b>la maestra bilingüe</b> hará parte del juego participando con los niños a manera de afianzar e interactuar con ellos como par).</p>	<p>Si algún niño no quiere realizar la actividad se le pasará una hoja en blanco con colores para que dibuje la emoción que en ese momento reconoce de sí mismo.</p> <p>Para evitar confusión luego de explicar <b>la maestra filosófica</b> le dará una instrucción a <b>la maestra bilingüe</b> la cual modelará la acción indicada según el gesto.</p>
<p><b>Presentación</b></p> <p>/</p> <p>Presentación de las Emociones en Inglés</p> <p>/</p> <p>Actividad que Calma</p> <p>/</p> <p>Imágenes</p> <p>/</p> <p>Escuchar Hablar Lenguaje Corporal</p>	<p>Así pues, <b>la maestra filosófica</b> les mostrará una a una las imágenes de las emociones del patito. <b>Anexo 3</b> las cuales están pintadas con un color primario característico de cada una (happy: yellow, sad: blue y angry: red). Luego a manera de juego, esconderá las imágenes y sacará una a la vez para mostrar la imagen a los niños. Así bien, <b>la maestra bilingüe</b> indaga en inglés al formular preguntas como <b>"what animal is this? Y what color is the duck?"</b> A manera de traer a colación los temas trabajados anteriormente de los colores primarios y de los animales.</p> <p>Luego <b>la maestra bilingüe</b> presentará el vocabulario de las emociones/estados de ánimo: happy, sad y angry por medio de las fichas del patito <b>"the duckling is</b></p>	<p>Si los niños se muestran perdidos en cuanto al animal o al color se parará la actividad y se jugará al juego "Duckling Says (Simón dice/el rey manda)" para afianzar el vocabulario ya trabajado.</p> <p>En caso de que a los niños les cueste repetir, es necesario que se les ayude, a manera de darles una pista, a evocar las palabras <b>"ha..., sw...,</b></p>

/ <b>Inglés</b> / 9:48 – 9:59	<b>happy. Repeat! Happy</b> ” (haciendo los gestos correspondientes y ayudándoles a los niños a que los realicen también) y les preguntará <b>“how is the duckling?”</b>	<b>an...”</b> O también se les puede preguntar <b>is the duckling happy, angry or sad?</b>
10:00 – 10:30 - <b>Algo de Media Mañana</b>		
<b>Práctica</b> / Video: “The Ugly Duckling Fairy Tales Musical PINKFONG Story Time for Children 2” / Arte: Actividad que Activa / Computador Parlante Memoria USB / Escuchar Hablar Lenguaje Corporal / <b>Inglés</b> / 10:31 – 10:46	Las maestras (bilingüe y filosófica) les comentan a los niños en español que van a aprender el baile del patito feo y les enseñarán los pasos de la coreografía vistos en el video. Se les mostrará a los niños los movimientos correspondientes a cada palabra clave en la canción y luego se les pedirá que lo hagan. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Ugly, ugly duckling</b>, (las manos empuñadas en la cintura y aleteando como patos)</li> <li>2. <b>are you ugly?</b> (las manos señalando a las maestras y luego en acción de pregunta)</li> <li>3. <b>No you are not</b> (indicando no con el dedo)</li> <li>4. <b>Pretty, pretty swan</b> (aleteando como al volar)</li> <li>5. <b>are you pretty?</b> (las manos señalando a las maestras y luego en acción de pregunta)</li> <li>6. <b>Yes you are</b> (indicando si con el dedo)</li> </ol> Luego Las maestras (bilingüe y filosófica) les pedirán a los niños que se sienten en inglés <b>“sit down please!”</b> y pondrán el video <b>“The Ugly Duckling Fairy Tales Musical PINKFONG Story Time for Children 2” Anexo 4</b> al que bailarán con la coreografía establecida para que los niños observen. Finalmente, los niños bailarán y cantarán junto a sus maestras la canción.	En caso de que haya un niño que no quiera realizar la actividad se le pasará una hoja de block en blanco con colores para que dibuje lo que observe en el video.
<b>Práctica</b> / “what animal is it?” / Juego: Actividad que Calma / Parlante Memoria USB Escuchar Hablar / <b>Inglés</b> 10:47 – 10:52	Las maestras (bilingüe y filosófica) alistan el set de sonidos de animales actores del cuento y se los ponen a los niños para que los puedan identificar. Así pues, la maestra bilingüe les dice en inglés <b>“listen to the animals! What animal... what animal is it?”</b> Sin embargo, como a los niños solo se les ha trabajado en inglés pato, patito, patito feo y cisne (duck, duckling, ugly duckling and swan), es normal que los animales fuera de estos cuatro los digan en español. Y como la meta es consolidar esos cuatro animales que son los protagonistas principales del cuento solo se les estimulará a que produzcan esos cuatro animales en la lengua inglesa	Es normal que los bilingües emergentes contesten en español a preguntas formuladas en inglés. En ese caso, si contestan semánticamente correcto se les afirmará, pero se les recordará que la respuesta esperada es en inglés a manera de fomentar el desarrollo de la lengua adicional a la materna. Ejemplo: <b>Yes, but in English...</b>

<p><b>Producción</b>          “How is the duck?”          Juego: Activa          Friso de las emociones          Donald el Pato          Cocinero          Escuchar          Hablar          Lenguaje Corporal  <b>Puntaje conceptual:</b>  <b>Español</b>  <b>Inglés</b>          10:53 – 11:08</p>	<p><b>Las maestras</b> les comentarán a los niños en español que van a jugar a “<u>Hot Potato</u>” (Tingo, tingo, tango) con Donald el Pato Cocinero y el que quede con el pato saldrá al frente y de espaldas del grupo mientras <b>la maestra bilingüe</b> vuelve a jugar “<u>Hot Potato</u>” <b>la maestra filosófica</b> le pedirá al niño que salió al frente que escoja una de las emociones del friso del patito feo para que represente.</p> <p>Ya teniendo el siguiente niño que quedó con Donald, este que gana el turno de participar, tendrá que adivinar la emoción que el compañerito represente.</p>	<p>Para evitar que algún niño se le olvide que debe de respetar el turno para hablar, que solo él que tiene el símbolo de la palabra (Donald el Pato Cocinero) puede hacerlo, recordarles la norma antes de comenzar con el juego.</p>
<p><b>Producción</b>          /          “¿Cómo nos sentimos hoy?”          Emociones          /          Arte: Actividad que Activa          /          Papel kraft          Temperas          Pincel          Pañitos          /          Lenguaje plástico          Escuchar          Hablar          11:09 – 11:24</p>	<p><b>Las maestras</b> les explicarán a los niños que a través de un dibujo en papel kraft y temperas plasmarán con sus deditos la emoción que reconocen en sí mismo justo en ese momento.</p> <p><b>La maestra bilingüe</b> pasará por las mesas diciéndole uno a uno en inglés “<b><i>I am happy</i></b>” (con un gesto de alegría) y preguntándoles “<b><i>how are you?</i></b>” <b>La maestra filosófica</b> irá por las mesas analizando los dibujos y preguntándole a los niños que emoción dibujaron y por qué se sienten como se sienten.</p> <p><b>Las maestras</b> tendrán a la mano pañitos para ir marcando los dibujos con el nombre de los niños correspondientes y limpiándole las manitos a los que vayan terminando.</p> <p>Finalmente se recogen los materiales, sillas y mesas para preparar el cierre.</p>	<p>Si resulta un niño que se siente incómodo al ensuciarse se le limpiarán las manitos con pañitos y se le dará un pincel.</p> <p>Si a los niños les cuesta responderle a <b>la maestra bilingüe</b> se les ayudará a través de pistas como “<b><i>happy, angry, sad... how are you?</i></b>”</p>
<p><b>Cierre</b>          /          Canciones:          “Shake Break y Count to 10”          /          Arte: actividad que Activa          Parlante          Memoria USB          /          Escuchar          Hablar          Lenguaje corporal  <b>Inglés</b>          /          9:05 – 9:20</p>	<p><b>Las maestras</b> se disponen a dar cierre con las canciones de rutina <u>Shake Break Exercise Song for Kids   Pancake Manor</u> y...</p> <p>Luego con <u>Count to 10   Counting Song for Kids   Pancake Manor</u>.</p> <p>Es fundamental que las maestras gestualizen, canten y bailen a la par con la canción y así no solo modelarán, sino que motivarán a los niños, dando así un cierre adecuado a la parte de la experiencia vivida por el día.</p> <p><b>Las maestras</b> recogen las viseras de pato y se despiden en inglés siendo muy gestuales “<b><i>bye kids, we love you! It was a happy day! Bye bye</i></b>” “<b><i>and how do we say? Oh yeah!</i></b>”</p>	

**VIAS EVALUATIVAS:**

**Formativa:** Bitácoras de la Práctica Pedagógica, Sesiones de Recuerdo Estimulado / Observaciones

**Sumativa:** Rejillas Valorativas: Rejillas Valorativas de la Adquisición del Inglés en Bilingües Emergentes durante la Primera Infancia y Rejilla Filosófica Para Valorar el Desarrollo del Pensamiento en Educación Inicial (4 a 5 años)

**ANNUNCIOS, TRABAJO EXTRA-CLASE, TAREA, PUNTOS A CONSIDERAR:**

Recordarles a las maestras directoras de grupo que por favor tomar nota de lo que les llame la atención que sientan que sea relevante en el comportamiento de los niños fuera de la experiencia bilingüe-filosófica.

**REFLEXIÓN****¿Qué salió bien y cómo lo saben?**

Los niños sintieron mucha empatía al observar las imágenes. Al realizar los gestos los niños reconocieron sentimientos de tristeza, alegría y enojo a través de sus cuerpos. Les encantaron los juegos, en especial la coreografía de la canción del patito feo. Identificaron las diferentes emociones por medio de los dibujos de los otros compañeros.

**¿Qué NO salió bien y cómo lo saben?**

A pesar de que se tuvo en cuenta el nivel de atención que indica la teoría de máximo 15 minutos por actividad, se observó que los niños en su naturalidad al hablar, preguntar y reírse con sus compañeritos terminaban alargando más de la cuenta las actividades. Así pues, el tiempo que se tenía programado para la intervención fue muy corto para lo que se planeó, por ende, se tuvo que emplear parte de la siguiente intervención para que los participantes realizarán el dibujo. Los dibujos aún no eran muy estructurados, debido a su corta edad, por lo que se tenía que interrogar al participante por el significado de lo plasmado en la hoja.

**¿Que podrían hacer diferente en otra ocasión?**

Dividir la intervención de las emociones en dos para cumplir a cabalidad con cada una de las actividades. Y tomar en cuenta esos tiempos extras que puedan surgir para dar un tiempo estimado más realista a las actividades en el planeador.

**ANEXOS****ANEXO 1.**

Viseras de Cisne: Maestras

Viseras de Pata y Pato: para los niños



**ANEXO 2.**

Friso: Emociones del Patito Feo

**ANEXO 3.**

Imágenes: Emociones y Colores Primarios

**ANEXO 4.**

Video: "The Ugly Duckling Fairy Tales Musical PINKFONG Story Time for Children 2"

Letra: Ugly, ugly duckling, are you ugly? no you are not  
 Pretty, pretty swan, are you pretty? Yes you are

## Anexo M

Bitácora de la Práctica Pedagógica

Escucha y observa selectivamente los procesos específicos durante el desarrollo de las estrategias y las experiencias cotidianas.

¿En qué experiencia contrastaste tu observación?

Este registro se centrará en la última sesión de nuestra experiencia Bilingüe-Filosófica que fue llevada a cabo en una granja con buena cantidad de animales cerca al Centro de Primera Infancia RetCrea en las Colonias.

En la observación y escucha que realizaste de las vivencias de los niños y las niñas ¿cómo evidencias que se potenció su desarrollo?

El desarrollo bilingüe se pudo evidenciar cuando los niños empezaron a nombrar los animales del cuento el Patito feo en inglés de forma espontánea, demostrando así adquisición. Además, durante los juegos propuestos los niños se mantuvieron atentos y participativos y cuando les dimos la instrucción de "Duckling says touch the duckling!" pude comprobar también que reconocían la diferencia entre lo que es un "duck" y un "duckling" al verlos contentos correteando a el patito y no a la pata tal como les fue ordenado.

¿qué aspectos del desarrollo y aprendizaje pueden fortalecer los niños y las niñas?

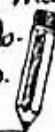
En todas las actividades proyectadas, a los niños se les expone al inglés para que vayan avanzando en el desarrollo de esa lengua. No obstante, durante las narraciones del cuento bilingüe "The Ugly Duckling" (La Colônia), al llevar a cabo la comunidad de especulación, por medio de preguntas intencionadas los niños logran ejercitar no solo sus habilidades de comprensión y expresión oral en inglés, sino que también logran ejercitar su pensamiento al potenciar sus capacidades intelectuales de alto orden superior tales como las habilidades de investigación, de conceptualización y la de razonamiento.

¿cómo tuviste en cuenta las particularidades culturales y sociales de los niños y las niñas?

Decidimos llevar lo aprendido en el aula a la granja, a manera de que por medio de la exploración del medio los niños pudieran poner en práctica lo adquirido a su contexto real, al tocar y nombrar elementos concretos típicos del área rural donde viven como son los animales de la granja que apropiaron a través de esta experiencia bilingüe-filosófica. Los niños hicieron uso de lo apropiado en inglés para expresarse.

¿qué tendrías en cuenta para proyectar tu nueva experiencia?

- Ampliar la red textual a dos o tres cuentos que contengan una temática similar a la de Patito Feo.
- Extender las sesiones a más días para así incrementar impacto.
- Consentir a los padres de familia y/o cuidadores de la importancia de una constante asistencia durante la experiencia.
- Valorar las habilidades comunicativas en español primero, y en otra sesión las del inglés tanto al iniciar como al terminar la experiencia a manera de potenciar la valoración del proceso.





He observado de  
la Sesión 7

ave:  
los reiterados  
preguntas que  
están haciendo  
con respecto  
al cuento al  
Pato Fco.

He observado de:  
Habilidad Investi-  
gación.

ave:  
Durante la Sesión  
de hoy, se notó  
un gran avance  
de los niños, pero  
que en el momento

He observado de:  
Cuestionamientos

ave:  
en el que se les  
empieza a cuestionar  
sobre las  
causas por las  
cuales el Pato

He observado de:  
Por qué?

ave:  
Se va de la firma,  
la mayoría de los  
niños empezaron  
brindar sus  
opiniones" se

He observado de:  
Respuestas.

ave:  
tu dice N4 "porque  
lo mamá no lo  
quería", N2 dice  
"porque se burlan de  
él". N7 plantea

He observado de:  
Respuestas.

ave:  
"porque lo mamá  
no lo quería". Sin  
embargo, N4 en  
lugar de brindar  
una respuesta lo

He observado de:  
Contra Pregunta

ave:  
que hace es  
plantear una la  
siguiente pregunta  
¿los personajes  
cuando se van

He observado de:  
Reflexión.

ave:  
de la casa, es  
por que no los  
quieren?  
la docente  
Investigadora

He observado de:  
Análisis

ave:  
aproxima la  
pregunta para  
abundar más  
en la situación  
¿Será que lo

He observado de:  
Qué será lo mejor

ave:  
mejor solución  
o abandonar  
el hogar y  
no dialogar  
sobre lo que

He observado de:  
Qué harían

ave:  
cómo? o usk-  
desde qué harían  
si estuvieran  
en los Zapata  
del patito

He observado de:  
Opciones.

ave:  
Fco? harían  
o se quedarían  
a hablar con  
los familiares?



## Anexo N

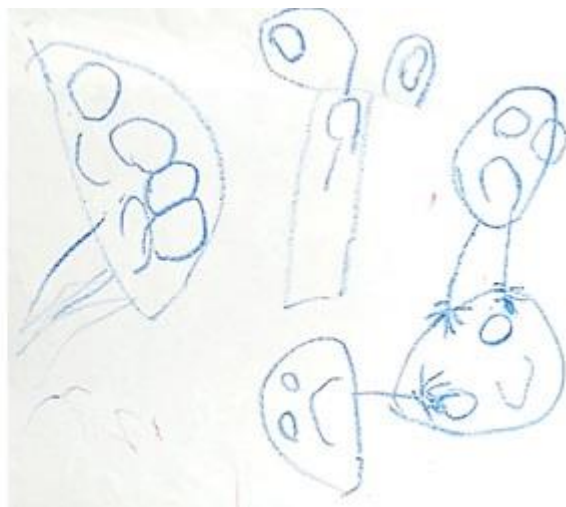
## Evidencias Fotográficas



Narración del cuento contextualizado "The Ugly Duckling de las Colonias"

Implementación de la Comunidad de Especulación  
"Pensando en Torno "The Ugly Duckling de las Colonias"

Pintando a un Duck y sus Ducklings



Dibujo realizado por N6 en el que reflejó la tristeza del Patito Feo al marcharse de la granja



Dibujo realizado por N4 donde plasmó la alegría del Patito Feo al descubrir que era un cisne



Actividad en la cual se trabajaron los prejuicios: belleza y fealdad



Actividad:  
Duckling says show me the... duck!  
(El patito dice que me muestren... ¡el pato!)





Estimulación de la Lengua Inglesa:

What animal is this?  
Is it a duck or a duckling?  
What colors are there?



Actividad:

Duckling says touch the... duck!  
(El patito dice que me muestren... ¡el pato!)



Certificado de Apreciación a los  
Niños que Participaron de la  
Experiencia  
Bilingüe-Filosófica

## Anexo O

### Entrevista Semiestructurada a Maestras de Educación Inicial Post-Implementación



- 1. Considerando que los conceptos trabajados durante la Comunidad de Especulación el Patito Feo fueron que los niños aprendieran a pensar, a dar razones, a preguntar y a escuchar más, a levantar la mano para participar, a esperar y a respetar el turno del otro durante el diálogo utilizando un objeto como símbolo de la palabra ¿ha notado diferencias en los comportamientos de los niños luego de las implementaciones? ¿Puede describir que hacían antes y que ahora por favor?**

Pues yo la verdad... nosotros hemos trabajado con ellos pues mucho esto de lo de las reglas y todo esto, ellos saben que para hablar debemos de levantar la mano de escuchar al otro, pues nosotros siempre hemos trabajado eso y la verdad que es que con ustedes lo que hicieron fue fortalecer esto ¿Por qué? porque con ustedes por ejemplo ahora nosotros estamos dando las clases y ellos están haciendo mucha bulla o están alborotados y ellos lo que hacen es decir class, class oh yeah, cierto o zip it, a ellos se les quedó mucho esto. Entonces la verdad se les quedó muy bien esto ustedes nos colaboraron mucho con esto porque ahí fortalecieron esta parte.

- 2. En relación con las conductas observadas en los niños de tildar a las personas o cosas de feo o de disparar ¿Considera usted que la implementación influyó positiva o negativamente en algo? ¿Y en qué manera?**

Bueno yo considero que lo implementado por ustedes fue algo muy positivo para nuestros niños, ya que ellos entendieron... entendieron el respeto por los demás sea como sea, ya sea alto, bajito, gordo, ellos ya saben que debe de haber un respeto hacia esa persona, hacia el otro.

- 3. ¿En cuando al desarrollo bilingüe de los niños, ha visto usted que los niños han aplicado algo de lo que se les presentó durante las implementaciones? Si es así, podría describir que frases o vocabulario le ha oído decir a los niños por favor.**

La verdad es que ellos, hmmm, sí aprendieron, aprendieron bastante vea yo... les he oído las canciones en inglés, la canción de los números, los colores se fortalecieron bastante, cuando están haciendo bulla, o están así muy disparados los niños siempre dicen zip it, eso se les quedó total a los niños, por ejemplo, mi niño Jorge Andrés él canta algunas canciones en inglés, presentadas por ustedes, los números no pues ahí, le quedaron grabados, entonces la verdad es que a ellos y si se les quedó bastante frases en inglés presentadas por ustedes, muchas gracias por eso.

**4. ¿Desde su punto de vista, cómo fue la respuesta de los niños durante las intervenciones en inglés? ¿Mostraron los niños motivación e interés por lo impartido?**

Pues la verdad sí yo a ellos los vi muy motivados e inclusive ellos todos los días me preguntaban, profe va a venir la profe Carolina, la teacher. Entonces la verdad que sí fueron unas clases muy dinámicas muy buenas para los niños y el tema que se trabajó pues No espectacular ese tema muy bonito a mí personalmente me gustó mucho la verdad y la vamos a extrañar.

**5. ¿Qué técnicas utilizadas por las docentes-investigadoras cree usted que fueron más efectivas y cuáles no? ¿Por qué?**

La implementación con el Patito Feo fue enseñar a los niños, enseñar a los niños como es el respeto hacia los demás el amor hacia los demás eee porque la verdad fue que todos somos diferentes, cierto, entonces... entonces ellos entendieron el respeto a los demás el por qué debemos respetar sea como sea, entonces pues me gustó mucho esa técnica que ustedes utilizaron mmmm lo que llevaron ,o sea todo lo que llevaron el Patito feo, el patito bonito todo eso fue muy bonito para los niños y para nosotras también.

**6. Ya finalizada la implementación bilingüe-filosófica que hemos realizado ¿cuál es su percepción, tanto positiva como negativa, del proyecto? Es decir ¿qué aspectos puede resaltar usted de la implementación del proyecto?**

A mí me gustó mucho la actitud de las docentes hacia los niños, la verdad que es que fue bastante, o sea me gustó mucho, me gustó mucho, la metodología que utilizaron lo que implementaron con los niños o sea el proyecto fue espectacular porque, si cierto en este proyecto se trabajó mucho el respeto hacia los demás la verdad que es que en estas edades los niños se burlan mucho de los demás, sea por la ropa que llevan o por el motilado, sí me entiende o sea son muchas razones. Entonces esto les ayudó al respeto hacia los demás al ponerse en los zapatos del otro que es cómo se siente este niño si yo me burlo de él. Entonces la verdad que es que o sea fue muy bonito trabajar con ustedes y aprender de usted, entonces pues la verdad yo no tengo nada malo que decir, pues todo estuvo muy bueno mmmm eee el proyecto que utilizaron con los niños fue maravilloso entonces, pues la verdad pues la felicito por todo lo que hicieron y por todo lo que nos ayudaron.

**7. ¿Cree que este proyecto bilingüe-filosófico tuvo algún impacto en usted como docente?**

Pues, claro, claro que sí porque pues, yo siempre estoy dispuesta a aprender de los demás, cierto, entonces ustedes con ese proyecto con su forma de ser ustedes son maravillosas entonces claro, entonces son muchos aprendizajes claro y no pues les doy gracias a la profe Carolina a la a la profesora Paola, porque gracias a ustedes, pues agarré muchas cositas para implementarlas en mis clases, emmmm muchas gracias por todo de verdad sin palabras.

**8. ¿Tiene alguna recomendación o aporte para las docentes-investigadoras tener en cuenta sus futuras investigaciones o prácticas pedagógicas?**

La verdad, pues, pues no sé, pues a mí personalmente me gustaría que estas prácticas fueran un poco más largas, porque pues como ustedes pudieron ver y nosotras imaginense

pues ellos tuvieron un gran aprendizaje en estas cuatro semanas pues que estuvieron ustedes entonces imaginemos si las prácticas fueran más largas, cierto sería más favorable para los niños y para las docentes, porque pues aprenderían más, si me entiende sobre el proyecto que están haciendo en este momento, entonces yo considero que es un tiempo muy corto en el que ustedes estuvieron pero sin embargo pues los aprendizajes fueron muchos entonces me gustaría que fueran un poco más largos pues es eso, de resto no más, felicitaciones a todas dos.

## Anexo P

### Grupo Focal Semiestructurado Post-Implementación a Padres de Familia



Grupo Focal Semiestructurado Post-Implementación a Padres de Familia de los Niños y Niñas del Centro de Primera Infancia Re+Creo en la Fundación CriSol que Vivieron la Experiencia Bilingüe-Filosófica “Pensando en Torno al Ugly Duckling de las Colonias”

#### 1. ¿Alguna vez los niños usaban palabras en inglés, que aprendían en la escuela RE+CREO antes de la implementación?

P1: “No N1 no, antes de no”

P5: “Sí N5 decía sólo hello, ese y ya”.

P4: “N4 también los colores, no todos, pero si un poquito.”

P3: “N3 la verdad no lo he llegado a escuchar, yo soy la tía y él convive con la mamá, yo no he llegado a escucharlo. Yo no sé con la propia mamá.”

P1: “No lo he llegado a escuchar”

#### 2. ¿Qué han hablado los niños acerca de lo aprendido en la escuela RE+CREO durante las cuatro semanas de implementación de este proyecto de investigación? Y si sí ¿Específicamente sobre qué?

P4: “Bueno... él canta ahora y ya dice más los colores, ya reconoce más.”

P5: “N5 es disque One, Two, Three y dice los números del uno al 10 inglés”

P1: “Algunos animales, por ejemplo, a veces me dice que quiere un duck.”

P5: “A veces me dice el nombre suyo, que la teacher Carolina, que cantaron y que ....

Menciona mucho el nombre suyo que la teacher Carolina me dijo esto, me enseñó esto; de la profe

Paola casi no habla.”

P4: “N4 si, que canta, que reconoce más los colores”

P9: “La verdad yo no le puse casi cuidado a lo que me dice jajajaja, pues él o sea si habla cosas así a veces, no menciona a ninguna de las dos yo no lo he escuchado, el sí me dice lo que hace.”

P4: “N4 si llega a la casa diciendo que cantan, ya reconoce más los colores” porque pues a él antes lo saludaban como hello en inglés, pero ahora si hablan más en inglés, pues reconocen más los colores y los números, y dice que cantan y que juegan aaa y mucho

juego

P5: "N5 es en la casa happy happy y yo que más, y ella happy, happy".

P3: "No pues lo mismo, la verdad yo no he escuchado a N3, de pronto la mamá sí."

### **3. ¿Han notado que los niños hacen más preguntas que de costumbre? Y si sí ¿Qué tipo de preguntas?**

P1: "Todo es ¿por qué? ¿por qué sí? ¿por qué no? Aaaaayy"

P3: "Eso si tiene N3 pregunta mucho también hace las mismas preguntas sí."

P5: "Mi hijo también, todo lo está preguntando, todo lo pregunta."

### **¿Y qué tipo de preguntas les han hecho en este mes que han estado aquí como que le hayan hecho una pregunta que los dejé pensativos les han hecho una pregunta cómo qué tipo de preguntas hacen?**

P5: "N5, sí pero no es muy duro de acordarme, noo... le estaba contando al papá también que ella a veces salía con unas cosas que me dejaba en shock, pero no, no se no me acuerdo."

P2: "No, mi hijo, si me salió una vez, no sé qué estábamos haciendo y yo le dije a él que tenía que hacer algo con voz de mando y me pregunto ¿por qué mi hermano no y yo sí?, y yo le dije "porque usted lo hizo, usted regó tal cosa y él no", y luego me preguntó ¿es que usted ya no me quiere? y él nunca pues, me había dicho que si es que yo no lo quería y pues él regó algo y debía de organizarlo."

P5: "Sí, Sí, pero yo no, yo no me acuerdo casi."

P9: "Si N9 si sale con unas cosas que hmm, que Dios mío."

### **4. ¿Relacionan los niños alguna vivencia que tienen en sus casas con el cuento el Patito Feo?**

P4: "Ah sí yo sí, porque allá enseguida hay una casa con unos patos, y entonces él al ver los patos se acordó de alguna cosa del pato y sobre una clase donde la profesora Carolina le enseñó algo de un pato, pero no me dijo patito feo, ni nada sino algo del pato qué se parece al pato que usted le había mostrado algo así."

### **5. ¿Qué términos en inglés han escuchado decir a los niños en estas últimas cuatro semanas?**

P1: "Los colores."

P5: "Los números."

P4: "Pues lo vocalizan más."



**6. ¿Qué piensa sobre el exponer desde la primera infancia a sus hijos a una segunda lengua, en este caso el inglés?**

P1: “Pues a mí me parece bueno porque así es que aprenden más.”

P4: “De pronto van a alguna parte y les hablan sobre algo y al menos ya tienen el conocimiento, de que ya les hablaron, o ya les mostraron algo así, si... si me entiende.”

P5: “Por ejemplo, N5 sí se sabe los colores y los números en inglés.”

P9: “Pues a mí me parece muy bueno, cierto, que hayan metido eso ahí, en Re+Creo, cierto a mí me parece eso lo de inglés y que es muy dinámica.”

P1: “Sí, y que es muy dinámica.”

P5: “Sí, porque N5 baila, cantando los números, ella es bailando así y con movimiento, ha aprendido mucho. Es muy bueno, porque todo lo que se aprende es como un juego, si es muy chévere.”

P9: “A mí sí me parece muy bueno claro, porque ellos más adelante son cosas que se les van quedando.”

P4: “Es muy dinámico, claro, no es así como que lo sientan y a decir las cosas y ya, no porque acá juegan, escuchan música, exploran y hacen las actividades afuera. Si él ha aprendido mucho, porque son muy dinámicas.”